

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



Estratégias Utilizadas por Aprendentes de Português Língua Estrangeira:
Estudantes Universitários Falantes de Língua Materna Chinesa

Liu Gang

Orientador: Prof.^a Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Linguística, na especialidade de
Linguística Aplicada

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS



Estratégias Utilizadas por Aprendentes de Português Língua Estrangeira:
Estudantes Universitários Falantes de Língua Materna Chinesa

Liu Gang

Orientador: Prof.^a Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de Linguística, na especialidade de Linguística Aplicada

Júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Maria Cristina de Castro Maia de Sousa Pimentel, Professora Catedrática e Membro do Conselho Científico, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutora Maria José dos Reis Grosso, Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em situação de licença sem vencimento, a exercer funções como Professora Associada na Faculty of Arts and Humanities, University of Macau;
- Doutora Rosa Porfíria Bizarro Monteiro dos Reis Soares, Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Macau;
- Doutor Abdelilah Suisse, Leitor no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro;
- Doutor Mário José Filipe da Silva, Professor Auxiliar do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta;
- Doutor Carlos Alberto Marques Gouveia, Professor Associado com Agregação da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;
- Doutora Margarita Maria Correia Ferreira, Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;
- Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar, Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, orientadora.

師云：不道無禪，祇道無師。

‘Please note that I did not say there is no ZEN,’ answered our Master. ‘I merely pointed out that there are no TEACHERS!’

Huangbo Xiyun (?-850)

«The Zen Teachings of Huang Po on the Transmission of Mind»

(Blofeld, 1958, p. 101)

Agradecimentos

À Professora Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar, pela incansável orientação, apoio e motivação neste projeto.

Aos outros professores deste programa de doutoramento, Professora Doutora Maria José Grosso, Professora Doutora Inocência Mata, Professora Doutra Alexandra Assis Rosa e Professor Doutor António Avelar, pela generosa partilha do conhecimento.

Ao Professor Doutor Choi Wai Hao, sem o seu incentivo e a insistência, o presente trabalho nunca seria realidade.

Aos professores e estudantes envolvidos neste estudo, pela preciosa colaboração na administração e preenchimento do questionário.

Resumo

A presente tese de doutoramento visa identificar o perfil global dos aprendentes chineses de português língua estrangeira no âmbito do comportamento estratégico, tema que se afigura pertinente, tendo em consideração a imprescindibilidade da autonomia dos aprendentes neste período de célere desenvolvimento do ensino desta língua na China. Após uma contextualização, a investigação começou por delinear a fundamentação teórica e a revisão dos estudos relacionados, refletindo sobre a definição da estratégia de aprendizagem, as suas propriedades, a taxonomia, os fatores influentes, as tendências e os instrumentos de investigação, as novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, bem como o estado da arte desta área científica.

Recorrendo a um questionário adaptado e atualizado do *Strategy Inventory for Language Learning*, de R. L. Oxford, o estudo envolveu 863 estudantes universitários, provenientes de 17 instituições de ensino superior. A análise descritiva dos dados situou o uso global das estratégias pelos inquiridos no nível médio, e identificou a preferência relativamente às categorias das estratégias. Nesta fase, também se discutiram as estratégias mais e menos utilizadas pelos respondentes. A análise inferencial, por sua vez, permitiu confirmar a diferença estatisticamente significativa, em termos do uso das estratégias, em função do sexo e da instituição a que se encontram vinculados os inquiridos. Além disso, foi observada correlação positiva entre o comportamento estratégico e o investimento, a experiência prévia e o ano do curso. A perscrutação relativa ao padrão estratégico assinalou algumas diferenças qualitativas entre os respondentes mais proficientes e os dos níveis mais elementares. Os aprendentes de níveis mais avançados dispõem de um repertório estratégico mais alargado e diversificado, são mais ativos no controlo do nervosismo, gerência dos riscos e tolerância da ambiguidade, e recorrem às estratégias de uma forma mais flexível e sofisticada. Discutiram-se, também, algumas estratégias especiais da era digital.

À luz destas conclusões, refletiu-se sobre a formação em LLS no âmbito do ensino de português na China. Propôs-se um modelo instrucional e assinalaram-se os elementos individuais e situacionais merecedores da atenção dos formadores, no sentido de flexibilizar o apoio nas LLS, observando o princípio de centragem no aprendente.

O presente estudo termina com a síntese das principais conclusões retiradas, limitações e sugestões para futuras investigações.

Palavras-chave: estratégias dos aprendentes de língua, português língua estrangeira, aprendentes chineses, autonomia dos aprendentes

Abstract

This doctoral thesis aims to identify the overall strategic behavior profile of Chinese learners of Portuguese as a foreign language, a subject that seems appropriate in view of the indispensability of learner autonomy in this rapid development period of Portuguese teaching in China. After a background introduction, this research began by outlining the theoretical underpinnings and a literature review, considering the definition of the learning strategy, its properties, taxonomy, influential factors, research trends and tools, new technologies in foreign language teaching and learning, as well as the state of the art of this scientific area.

Using an adapted and updated version of R. L. Oxford's Strategy Inventory for Language Learning, this study involved 863 college students from 17 higher education institutions. The descriptive data analysis placed the respondents' overall strategy use in the middle level, and identified the preference pattern in terms of strategy categories. At this stage, the most and least frequently used strategies were also discussed. The inferential analysis, in turn, confirmed the statistically significant difference in strategy use according to the sex and the institution. In addition, it revealed a positive correlation between strategic behavior and investment, previous experience and the course grade. A closer examination of strategy pattern identified some qualitative differences between the more proficient respondents and the lower level students. Advanced learners have a broader and more diversified strategy repertoire, they are more active in nervousness control, risk management and tolerance of ambiguity, and apply strategies in a more flexible and sophisticated way. There was also a discussion about some special strategies in the digital age.

Based on these findings, the research addressed the strategy instruction in Portuguese teaching of China. An instruction model was proposed. It was pointed out that some individual and situational elements deserve the trainer's attention, in order to give the strategy assistance greater flexibility, and to observe the student-centered learning principle.

This study concludes by summarizing the key findings, the limitations and suggestions for future research.

Keywords: language learner strategies, Portuguese as foreign language, Chinese learners, learner autonomy

Índice

| | |
|--|-----|
| Agradecimentos | i |
| Resumo | ii |
| Abstract | iii |
| Lista de Abreviaturas | vii |
| Introdução | 1 |
| 1. Ensino do PLE na China | 4 |
| 1.1. Primeiros cursos (1960-1966) | 6 |
| 1.2. Hiato (1966-1973) | 6 |
| 1.3. Dois polos (1973-2000) | 7 |
| 1.4. Generalização (2000-presente) | 8 |
| 2. Objetivo geral do estudo | 10 |
| Capítulo I Enquadramento Teórico | 13 |
| 1. Autonomia dos aprendentes | 14 |
| 2. LLS | 21 |
| 2.1. Pertinência | 21 |
| 2.2. Fundamentos teóricos | 24 |
| 2.3. Definição | 28 |
| 2.4. Propriedades | 32 |
| 2.5. Taxonomia | 38 |
| 2.6. Fatores determinantes | 46 |
| 2.7. Áreas de investigação | 54 |
| 3. Instrumentos de investigação | 55 |
| 3.1. Inquérito por questionário | 59 |
| 3.2. SILL | 62 |
| 4. Novas tecnologias na aprendizagem de LE | 63 |
| Capítulo II Revisão da Literatura | 70 |
| 1. Estudos sobre as LLS dos aprendentes chineses de inglês | 71 |
| 1.1. Estudos baseados no SILL | 71 |
| 1.2. Outros estudos relacionados | 80 |
| 2. Estudos sobre as LLS na aprendizagem do PLE | 85 |
| Capítulo III Metodologia | 88 |
| 1. Questões de investigação | 89 |
| 2. Desenvolvimento do questionário | 89 |

| | |
|---|-----|
| 2.1. Alguns problemas do SILL | 91 |
| 3. Validação do questionário | 95 |
| 4. Administração do questionário | 97 |
| 5. Análise dos dados | 98 |
| Capítulo IV Análise e Leitura dos Dados | 99 |
| 1. Fidedignidade do instrumento | 100 |
| 2. Análise descritiva | 101 |
| 2.1. Conjunto das LLS | 104 |
| 2.2. Categorias convencionais das LLS | 106 |
| 2.3. LLS individuais | 109 |
| 3. Análise inferencial | 122 |
| 3.1. LLS e género | 123 |
| 3.2. LLS e investimento | 125 |
| 3.3. LLS e experiência prévia | 126 |
| 3.4. LLS e instituição vinculada | 128 |
| 3.5. LLS e ano do curso | 129 |
| Capítulo V LLS e Aprendizagem do PLE | 135 |
| 1. Ensinabilidade das LLS | 136 |
| 2. LLS e aprendentes eficientes | 137 |
| 2.1. Eficácia das LLS | 137 |
| 2.2. Frequência das LLS | 138 |
| 2.3. Orquestração das LLS | 139 |
| 3. Importância da formação em LLS | 141 |
| 4. LLS em aula de PLE | 143 |
| 4.1. Objetivos | 143 |
| 4.2. Problemáticas | 146 |
| 4.3. Etapas | 158 |
| 4.4. Fator da cultura | 161 |
| 4.5. Fatores individuais | 164 |
| 4.6. Integrar as LLS em manuais e materiais didáticos | 169 |
| 4.7. Novas tecnologias no ensino-aprendizagem do PLE | 171 |
| Considerações Finais | 174 |
| 1. Conclusões | 175 |
| 2. Limitações e perspectivas para futuras investigações | 176 |

| | |
|-------------------------|-----|
| Bibliografia | 181 |
| Lista de Tabelas | 197 |
| Lista de Gráficos | 199 |
| Apêndice A | 200 |
| Apêndice B..... | 204 |
| Apêndice C..... | 208 |

Lista de Abreviaturas

CALL – *computer-assisted language learning*

DP – desvio padrão

EAF – estratégias afetivas

ECG – estratégias cognitivas

ECP – estratégias compensatórias

EMC – estratégias metacognitivas

EMM – estratégias mnemônicas

ESC – estratégias sociais

IEAPLE – Inventário das Estratégias dos Aprendentes de Português Língua

Estrangeira

LE – língua estrangeira

LLS – *language learner strategy*

LLST – LLS tecnológicas

LM – língua materna

LMC – língua materna chinesa

M – média

Mdn – mediana

n – número da subamostra

N – número total da amostra

PLE – português língua estrangeira

QECR – Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação

RPC – República Popular da China

SILL – *Strategy Inventory for Language Learning*

Introdução

Em 2011, assinalou-se o 50.º aniversário do Curso de Licenciatura de Língua Portuguesa da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, um dos dois cursos mais antigos no Interior da China (não contando com Hong Kong, Macau e Taiwan)¹, a par do da Universidade de Comunicação da China. Nestes 50 anos, assistiu-se a transformações significativas no ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) no Interior da China, sendo que o número de instituições de ensino superior com curso de português conferente de grau académico passou de dois, nos anos 70 do séc. XX, para 22 em 2015 e continua a crescer. Essa mudança quantitativa terá causado inevitavelmente uma transformação qualitativa a vários níveis. Quanto à vertente do ensino, a mudança fez-se sentir na organização dos cursos, na qualificação e na formação dos docentes, bem como na elaboração e utilização de materiais didáticos. Por outro lado, em múltiplas vertentes, os aprendentes diferem dos seus colegas de há 50 anos.

Nestas últimas décadas, tem-se assistido a uma mudança na formação de professores e no ensino-aprendizagem em língua estrangeira (LE), em geral, o que é visível na passagem de um ensino centrado no ensinante para a centragem no aprendente; além disso, os investigadores começaram a preocupar-se mais com a questão “como aprender” do que “como ensinar” (Rubin, 1987; Casteleiro, Meira, & Pascoal, 1988; O’Malley & Chamot, 1990; Graham, 1997; Macaro, 1997; Conselho da Europa, 2001; White, 2008; Cohen, 2011a). A acrescer a isso, inerente a esta mudança, tem-se verificado uma alteração no que diz respeito aos papéis e às responsabilidades no espaço da sala de aula. Os aprendentes passam a assumir o papel de agente ativo no processo de ensino-aprendizagem enquanto que o dos ensinantes torna-se cada vez mais no de assistente e facilitador no sentido de os ajudar a alcançar os seus objetivos de aprendizagem (R. L. Oxford, 1990; Macaro, 1997; Cohen, 2011a).

Em retrospectiva, Cohen (2008) recorda que, antes desta recolocação do foco pedagógico, não se atentava naquilo que os aprendentes faziam e acreditava-se que um bom ensino conduzia necessariamente a uma boa aprendizagem. Chamot (2008) relata que naquele período em que o foco era colocado no ensinante, a preocupação era encontrar o método perfeito de transformar os alunos em aprendentes eficientes. Rubin foi um dos pioneiros da área das estratégias de aprendizagem e começou a questionar o que os alunos fazem para aprender e sobretudo como é que os melhores atingem maior sucesso. A sua obra «What the

¹ Ao longo do presente estudo, exceto menções devidamente identificadas, as referências à China, ao Interior da China ou à República Popular da China serão equivalentes e excluem as situações de Hong Kong, Macau e Taiwan, devido às diferenças no sistema educativo.

“good language learner” can teach us» (Rubin, 1975) transmitiu uma mensagem muito clara, nomeadamente a ideia de que não existe um método que se aplique a todos os aprendentes e, por conseguinte, a prática pedagógica deve ser orientada pelo processo de aprendizagem de cada aluno.

As mudanças de terminologia para referir as diferenças individuais dos aprendentes também refletem uma transformação radical na forma como são encarados os aprendentes (Ellis, 2004). Enquanto anteriormente eram caracterizados com expressões que incluíam termos absolutos, tais como “ser dotado inatamente de” ou “carecer de capacidade de aprendizagem linguística”, têm vindo a ser descritos de forma relativa, por exemplo, “possuir diferentes tipos de capacidades” ou “ter predisposições que influenciam a aprendizagem de formas complexas”.

O autor (Ellis, 2004) afirma que esta diferença de perspetiva resultou no desenvolvimento da investigação sobre as diferenças individuais. O interesse era outrora fornecer uma teorização para selecionar quem podia aprender uma língua estrangeira. Neste sentido, o objetivo principal da investigação sobre as diferenças individuais era prever quem podia ter sucesso na aprendizagem. Ao contrário, os estudos mais recentes sobre as estratégias de aprendizagem já procuram explicar a razão pela qual alguns aprendentes são mais eficientes do que os outros.

Na China, embora ligeiramente tardios, os efeitos desta transformação também são notórios, com fortes repercussões sobretudo no ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Em termos do ensino do PLE, este impacto tem vindo a emergir, a despeito de algum atraso em relação ao inglês, devido, provavelmente, ao facto de ser uma LE menos estudada.

Assim, por forma a garantir um entendimento da sua situação, afigura-se pertinente traçar uma contextualização do ensino do PLE na China.

1. Ensino do PLE na China

Existem 22 instituições de ensino superior com curso de português conferente de grau acadêmico, incluindo bacharelato, licenciatura e mestrado, como ilustra a seguinte tabela.

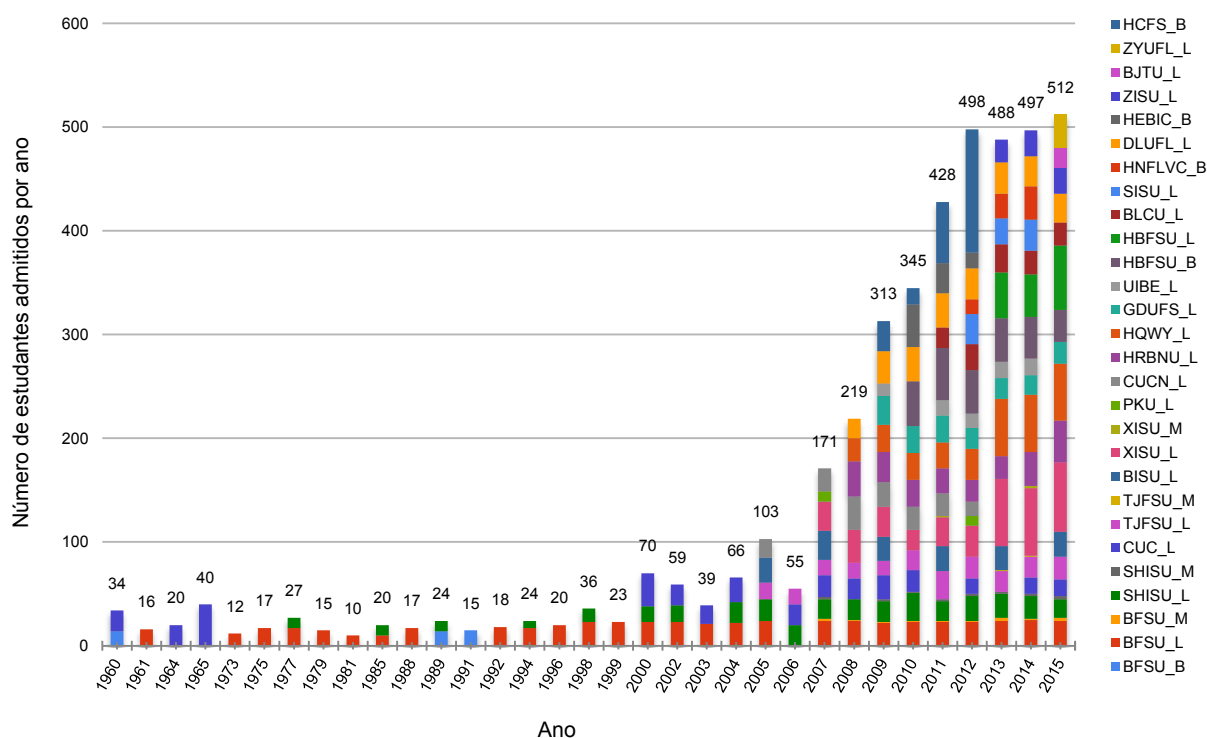
Tabela 1. *Instituições com curso de português conferente de grau acadêmico*

| Nome em Português | Nome Oficial em Inglês | Sigla | Local |
|---|---|--------|--------------|
| Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim | Beijing Foreign Studies University | BFSU | Pequim |
| Universidade de Estudos Internacionais de Pequim | Beijing International Studies University | BISU | Pequim |
| Universidade Jiaotong de Pequim | Beijing Jiaotong University | BJTU | Pequim |
| Universidade de Línguas e Cultura de Pequim | Beijing Language and Culture University | BLCU | Pequim |
| Universidade de Comunicação da China | Communication University of China | CUC | Pequim |
| Universidade de Comunicação da China, Nanjing | Communication University of China, Nanjing | CUCN | Jiangsu |
| Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian | Dalian University of Foreign Languages | DLUFL | Liaoning |
| Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong | Guangdong University of Foreign Studies | GDUFS | Guangdong |
| Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei | Hebei Foreign Studies University | HBFSU | Hebei |
| Escola Superior de Estudos Estrangeiros de Hunan | Hunan College of Foreign Studies | HCFS | Hunan |
| Instituto de Comunicação de Hebei | Hebei Institute of Communications | HEBIC | Hebei |
| Escola Superior de Línguas Estrangeiras de Hainão | Hainan Foreign Language College of Professional Education | HNFLVC | Hainão |
| Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao | Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute | HQWY | Jilin |
| Universidade Pedagógica de Harbin | Harbin Normal University | HRBNU | Heilongjiang |
| Universidade de Pequim | Peking University | PKU | Pequim |
| Universidade de Estudos Internacionais de Xangai | Shanghai International Studies University | SHISU | Xangai |
| Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan | Sichuan International Studies University | SISU | Chongqing |
| Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin | Tianjin Foreign Studies University | TJFSU | Tianjin |
| Universidade de Comércio Internacional e Economia | University of International Business and Economics | UIBE | Pequim |
| Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an | Xi'an International Studies University | XISU | Shaanxi |
| Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang | Zhejiang International Studies University | ZISU | Zhejiang |
| Universidade de Línguas Estrangeiras Yuexiu, Zhejiang | Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages | ZYUFL | Zhejiang |

Em termos da distribuição geográfica, pode constatar-se uma concentração significativa na capital da República Popular da China (RPC), onde existem sete instituições, enquanto só se regista um curso em cada uma das outras localidades, à exceção da província de Hebei e da província de Zhejiang, ambas com dois cursos, como se pode observar na Tabela 1.

Elaborado com base nos dados por nós recolhidos, o Gráfico 1 ilustra, na escala evolutiva, o desenvolvimento dos cursos de português e o número de estudantes admitidos pelas instituições desde 1960. Algumas datas marcantes são:

- 1960 – criação do curso da CUC e do da BFSU;
- 1966 – interrupção imposta pela Revolução Cultural;
- 1973 – restauração do curso da BFSU;
- 1977 – criação do curso da SHISU;
- 2000 – restauração do curso da CUC;
- 2007 – criação do curso de mestrado da BFSU e do da SHISU;
- 2011 – revogação da isenção do exame nacional aos candidatos a cursos de português.



Estas datas marcam as quatro fases do desenvolvimento do ensino do PLE na China, que serão abordadas de seguida.

1.1. Primeiros cursos (1960-1966)

Li (2012) recorda que durante os dez anos após a fundação da RPC, o país não dispunha de nenhum tradutor ou intérprete de português, nem de instituições para o ensino dessa língua. Para garantir a manutenção das relações interpartidárias entre o Partido Comunista Chinês e os seus congéneres português e brasileiro, a RPC via-se obrigada a recorrer a intérpretes e tradutores de espanhol ou inglês, para efeitos de comunicação, intercâmbio e troca de visitas oficiais. Além disso, a forte dependência da RPC em relação à ex-União Soviética, no que diz respeito aos assuntos internacionais de maior relevância, fez com que a língua de comunicação com o exterior fosse principalmente o russo e, por conseguinte, houvesse poucos profissionais de outras línguas estrangeiras.

No entanto, esta simbiose deteriorou-se a partir de 1956, ano em que as divergências ideológicas se tornaram cada vez mais visíveis, até se dar o corte das relações bilaterais em 1960. Retirados os apoios a todos os níveis pelo gigante vizinho, a RPC passou a adotar uma política externa independente e começou a reforçar a formação do contingente de tradutores e intérpretes. Foi justamente nesse ano que o Instituto de Radiodifusão de Pequim (IRP, antecessor da CUC) abriu o primeiro curso de licenciatura em português na RPC e o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (ILEP, antecessor da BFSU) um curso de especialização.

Choi (2010, 2012) recorda que, em 1961, aquando da visita do vice-presidente do Brasil, não havia ninguém na RPC que pudesse servir de intérprete. O então primeiro-ministro ordenou que se iniciasse a formação nessa língua e que fosse criado o canal em português da Rádio Internacional de Pequim, no sentido de promover a propaganda da RPC nos países lusófonos. Para cumprir esses objetivos, o ministro dos negócios estrangeiros de então promulgou o “Plano de 3000 Talentos”, que visava formar, num prazo de sete anos, três mil tradutores e intérpretes de diversas línguas estrangeiras (C. Li, 2012). Para o efeito, foram contratados professores do Brasil e profissionais da *Nam Kwong Trading Company* (sediada em Macau).

1.2. Hiato (1966-1973)

O ensino do PLE na RPC foi consideravelmente afetado pela Grande Revolução Cultural Proletária, durante a qual o IRP «foi acusado de ‘base negra para restaurar o

capitalismo' e os estudantes também foram acusados de 'ervas revisionistas'» (C. Li, 2012, p. 40), o que resultou na sua paralisação e no encaminhamento da maior parte dos finalistas do curso para as unidades de reeducação. O seu curso de português só voltaria a funcionar em 2000. Desse movimento político, também não saiu ileso o outro curso de português, o do ILEP, que foi obrigado a suspender o ensino do PLE até ao ano de 1973.

1.3. Dois polos (1973-2000)

Devido à suspensão do ensino do PLE durante o período entre 1965 e 1973, verificou-se mais uma vez a escassez de profissionais de português, assim como em todas as outras áreas de especialização. Assim, para compensar a lacuna decorrente dessa quebra, as autoridades resolveram seleccionar os «melhores operários, camponeses e soldados» (C. Li, 2012, p. 40) para estudar nas universidades. Deste modo, ao abrigo dessa medida especial, o ILEP reabriu o seu curso de português, admitindo uma turma em 1973 e outra em 1975.

Um ano após o fim da Grande Revolução Cultural Proletária, em 1977, o exame nacional para o acesso ao ensino superior voltou a ser regularizado, por ordem de Deng Xiaoping, autor da Política de Reforma e Abertura ao Exterior. Nesse mesmo ano, o curso de português do ILEP retornou à normalidade, admitindo estudantes do ensino secundário. Foi criado, nesse mesmo ano, o terceiro curso de licenciatura em português no Instituto de Línguas Estrangeiras de Xangai (antecessor da SHISU).

Apenas um ano depois, no dia 18 de dezembro de 1978, a Terceira Sessão Plenária do 11.º Comité Central do Partido Comunista da China promulgou a Política de Reforma e Abertura ao Exterior, substituindo a luta de classes pela modernização e desenvolvimento, como prioridade do governo.

Portanto, tudo indica que esta data marcou uma viragem no desenvolvimento do ensino do PLE na RPC. Se antes as dimensões macro e micro do planeamento linguístico se caracterizavam pela primazia da ideologia e política, a partir desse momento evoluíram progressivamente para uma orientação movida pela economia e pelo mercado.

Não se pode deixar de mencionar, ainda, algumas medidas importantes quanto à promoção do ensino do PLE neste período. Uma delas é justamente o envio de três turmas, no total de mais de trinta estudantes, durante três anos consecutivos, de 1976 a 1978, à Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique, por iniciativa do governo chinês e em cooperação com essa universidade.

Além disso, desde 1992, por forma a incentivar as candidaturas, foi aplicada uma política, ao abrigo da qual os candidatos aos cursos de português, bem como de outras línguas menos estudadas, estavam isentos do exame nacional para o acesso ao ensino superior, podendo ser diretamente admitidos mediante provas escritas e orais específicas realizadas pelas instituições onde essas línguas eram lecionadas.

1.4. Generalização (2000-presente)

Trinta e cinco anos após a interrupção do seu curso de português, a CUC voltou a lecionar esta língua. Desde então, o ensino do PLE começou o seu período de crescimento exponencial. Em 2005, mais três instituições abriram cursos de português, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin (TJFSU), a Universidade de Estudos Internacionais de Pequim (BISU) e a Universidade de Comunicação da China, Nanjing (CUCN). Desde que a Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an (XISU) e a Universidade de Pequim (PKU) começaram a oferecer curso de licenciatura em PLE, em 2007, têm aparecido todos os anos, dois ou três cursos no mapa da RPC, como se pode observar no Gráfico 1.

Também foi em 2007 que foram criados os primeiros dois cursos de mestrado em português, na BFSU e na SHISU, respetivamente. Isto é de particular importância, se considerarmos esse fenómeno na perspetiva do planeamento linguístico, uma vez que a abertura de curso de mestrado significa que o mercado está cada vez mais exigente em termos da qualificação dos profissionais de português, marcando o começo de uma fase de crescimento qualitativo.

Outro momento relevante é o ano de 2011. Nesse ano, após duas décadas de implementação da isenção do exame nacional aos candidatos aos cursos de línguas menos estudadas, o governo decidiu revogar essa medida, passando a aplicar um tratamento indiscriminado a todos os cursos. Isto revela, por um lado, que já não é tão limitada, como antes, a oferta de profissionais de português e que, por outro, pode presumir-se que o ensino do PLE está a entrar numa fase de maior expansão, uma vez que se tem constatado um estreitamento das relações económicas e comerciais, bem como em outras áreas, entre a RPC e os países de língua portuguesa.

De certo modo, o desenvolvimento do ensino do PLE na RPC assemelha-se à evolução da economia chinesa, passando de uma economia planeada para uma economia de mercado. Numa fase inicial, quando a RPC ainda se encontrava em pleno regime de economia planeada, todo o ensino do PLE era, também ele, planeado ao nível macropolítico,

inclusivamente no que se prendia com a colocação dos finalistas no mercado de trabalho. Com a aplicação da Política de Reforma e Abertura ao Exterior, a partir da década de 80 do século XX, altura em que começou a presenciar-se «um forte interesse» (Grosso & Godinho, 2014, p. 17) pela língua portuguesa na China, tal como se tem vindo a registar a nível económico com mudanças estruturais direccionadas para uma economia de mercado, o ensino também tem vindo a sofrer uma reestruturação, que se caracteriza pelo enfraquecimento progressivo do papel do governo no seu planeamento e, por outro lado, pela influência cada vez mais notória das conjunturas do mercado. Este interesse tornou-se ainda mais acentuado com a adesão da China à Organização Mundial de Comércio em 2001, resultando numa procura crescente em relação aos profissionais de línguas estrangeiras pouco estudadas (J. Wang, 2014), que é o caso do português.

De facto, o *boom* dos cursos de português reflete o interesse que a RPC tem, em particular a nível geopolítico, económico e comercial, em promover a cooperação com os países lusófonos, trazendo mais oportunidades aos profissionais de português, não só chineses, mas também dos países de língua portuguesa. De facto, como anunciam Grosso e Coutinho (2014, p. 17), «hoje em dia, aprender Português na China é uma garantia de trabalho futuro». É necessário advertir, porém, que este crescimento quantitativo também pode significar desafios.

Com a proliferação dos cursos de PLE na China, é possível observar que, devido à falta de recursos humanos, nomeadamente de professores qualificados e experientes, e à escassez de materiais didáticos, são várias as instituições que não reúnem as condições para a oferta do curso de licenciatura em PLE (Ye, 2014). De acordo com o estudo de Zheng (2010), que se debruça sobre diversos aspetos do ensino do PLE na RPC, a falta de docentes e a dificuldade relacionada com a sua formação contínua são sentidas em várias universidades.

Apelando à centragem no aprendente, a autora aponta, ainda, um outro problema nos cursos de PLE, que se prende com o papel passivo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, resultando na dissociação entre os conhecimentos adquiridos e o seu emprego em situações reais de comunicação. Este problema, aliás, vem destacar a importância da formação contínua dos professores, no sentido de os apetrechar com conhecimentos científicos e outras opções metodológicas de ensino, que lhes permitam mais autoconfiança e segurança no processo de transição para um ensino mais centrado no aprendente.

Além disso, a democratização dos cursos de português tem vindo a agudizar a falta de coordenação a nível de macroimplementação, nomeadamente no que diz respeito aos

programas nacionais de formação de professores, elaboração de manuais e materiais didáticos, e definição de padrões e requisitos dos currículos (Liu, 2013).

Portanto, nesta situação de célere expansão e transformação, é muito possível que os alunos se sintam desamparados, devido à insuficiência de professores e de materiais, à falta de experiência pedagógica ou de acompanhamento, decorrente do facto de muitos professores recém-licenciados se encontrarem entregues à sua própria formação de pós-graduação. Neste sentido, a autonomia e as estratégias que os aprendentes devem utilizar para alcançar talvez sejam ainda mais relevantes para garantir uma aprendizagem eficaz e, consequentemente, merecem uma atenção redobrada por parte dos docentes e investigadores.

2. Objetivo geral do estudo

Com base na contextualização previamente traçada, engendramos o objetivo geral do presente estudo, que consiste em indagar sobre o perfil global dos aprendentes chineses de PLE no âmbito do comportamento estratégico. É importante tecer aqui algumas considerações genéricas.

Em primeiro lugar, o perfil global e, naturalmente sumário, refere-se às características gerais e comuns dos aprendentes. Dada a ausência deste género de estudo sobre os aprendentes chineses de PLE, parece infrutuoso que nos debrucemos imediatamente sobre as particularidades, sem ter uma noção sobre a generalidade. Para o efeito, a análise quantitativa avulta-se como a metodologia mais adequada. Não obstante, como se verá, a fim de colmatar as limitações da abordagem quantitativa, serão realizados testes sobre diversas subamostras e diferentes tipologias de estratégias, bem como análises de cariz qualitativo, procurando minuciar o perfil, mais corretamente, os perfis globais do nosso público-alvo.

Por outro lado, a amostragem e as análises incidirão sobre a população de aprendentes chineses de PLE. Trata-se de estudantes matriculados nos cursos conferentes de grau académico das instituições de ensino superior da China. Mais concretamente, são aprendentes de língua materna chinesa (LMC) que estudam o português como língua estrangeira.

Finalmente, por comportamento estratégico, entende-se as características que os aprendentes demonstram no emprego das estratégias, tais como, a seleção, a frequência, a combinação e o agrupamento.

Feita esta clarificação, o nosso percurso de investigação começará com um enquadramento teórico, em que se discutirão vários conceitos fundamentais nos quais se alicerça o desenvolvimento do presente estudo. Refletir-se-á, primeiramente, sobre a

autonomia dos aprendentes e as suas ligações com a teoria de estratégias de aprendizagem (LLS, na sigla em inglês). De seguida, serão abordados vários aspetos relacionados com as LLS, nomeadamente, a importância, os fundamentos teóricos, a definição, as propriedades, a taxonomia, os fatores influentes e as áreas de investigação. A secção 3 do Capítulo I dedicar-se-á à análise dos instrumentos de investigação disponíveis, nos quais se destaca o *Strategy Inventory for Language Learning*, em que se inspira o desenvolvimento do nosso Inventário das Estratégias dos Aprendentes de Português Língua Estrangeira (IEAPLE). Serão ainda tecidas, na última parte deste capítulo, algumas considerações sobre as novas tecnologias na aprendizagem de LE.

No Capítulo II, será levado a cabo um levantamento dos estudos congêneres da área de LLS. Refira-se que, dada a sua grande abundância, serão apenas referenciados os estudos quantitativos e qualitativos que envolvem aprendentes chineses de inglês língua estrangeira, e os que se debruçam sobre as LLS para a aprendizagem de português língua estrangeira. Além disso, por uma questão de comparabilidade, será dada especial atenção aos estudos baseados no SILL.

As questões relacionadas com a metodologia de investigação incorporam o Capítulo III. Serão primeiramente formuladas as questões de investigação, que dão origem ao desenvolvimento do IEAPLE, apresentado na secção 2. Serão ainda descritos, nas secções seguintes, os procedimentos da validação e da administração formal do questionário, bem como as análises estatísticas realizadas sobre os dados recolhidos.

O Capítulo IV dedica-se à análise e leitura quantitativa e qualitativa dos dados. Será reportada, em primeiro lugar, a fidedignidade do instrumento de investigação, i.e. o IEAPLE. A exploração dos dados divide-se em duas fases. Na primeira, serão interpretados, numa perspetiva da estatística descritiva, os dados recolhidos, no âmbito do conjunto das LLS constantes do IEAPLE, das suas categorias e das LLS relevantes. A análise inferencial, que enforma a secção 3, procura explorar a correlação entre o comportamento estratégico e diversos fatores individuais e situacionais, nomeadamente o género, o investimento, a experiência prévia, a instituição vinculada e o ano do curso, com especial relevo, neste último ponto, para a identificação de padrões comportamentais dos aprendentes em termos das LLS.

Com base nos resultados revelados pela análise e leitura dos dados, o Capítulo V ocupa-se das suas implicações no ensino-aprendizagem de PLE. A discussão incidirá em torno da ensinabilidade das LLS, e sobre algumas problemáticas merecedoras de consideração aquando da introdução das LLS na prática de ensino no espaço da sala de aula. Após a exposição da importância da formação em LLS, na secção 3, prosseguir-se-á com as

questões pragmáticas da formação em LLS, a saber: os objetivos, o seu estatuto (integrado ou separado) em relação ao currículo ordinário, o grau de explicitação, a língua veicular, a progressão em termos do grau de dificuldade, a conceção das tarefas e as etapas. Ainda se refletirá, nos pontos subsequentes, sobre o impacto da cultura e dos fatores individuais na formação em LLS, a sua integração em materiais didáticos e, por fim, os significados das LLS no ensino-aprendizagem assistido pelas novas tecnologias.

Nas considerações finais, em jeito de síntese, serão recapituladas conclusões retiradas do presente estudo, as suas limitações e as perspetivas para futuras investigações.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

Este capítulo debruçar-se-á sobre o enquadramento teórico das Estratégias dos Aprendentes de Língua (*Language Learner Strategy*, LLS). Abordar-se-á, na primeira secção, o conceito da autonomia dos aprendentes, considerado base das LLS. Discutir-se-ão, em seguida, a pertinência da investigação em LLS, os fundamentos teóricos, a definição, as características, a taxonomia, os fatores determinantes e as principais áreas de investigação. Na terceira secção, refletir-se-á sobre os instrumentos de investigação e as suas vantagens e limitações. Seguir-se-á uma consideração sobre o papel das novas tecnologias na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), mais concretamente no que diz respeito às LLS.

1. Autonomia dos aprendentes

Quando a teoria e a prática de ensino de LE entram no novo século, afigura-se como um dos temas mais proeminentes a importância de como ajudar os aprendentes a tornar-se mais autónomos na sua aprendizagem (Benson, 2011).

O termo “autonomia dos aprendentes” (*learner autonomy*) foi primeiro introduzido em 1981 por Holec (1981, p. 3), definido como «ability to take charge of one’s own learning», tomando as seguintes decisões: determinar os objetivos, definir o conteúdo e a progressão, seleccionar métodos e técnicas a ser usados, monitorizar os procedimentos de aquisição e avaliar o que tem sido adquirido. Numa palavra, o aprendente autónomo é ele próprio capaz de tomar todas essas decisões (Holec, 1981).

Macaro (1997) propõe a seguinte definição mais detalhada:

Autonomy is an ability which is learnt through knowing *how* to make decisions about the self as well as being *allowed* to make those decisions. It is an ability to take charge of one’s own language learning and an ability to recognize the value of taking responsibility for one’s own objectives, content, progress, method and techniques of learning. It is also an ability to be responsible for the pace and rhythm of learning and the evaluation of the learning process. (p. 168)

O autor (1997) ainda repara que a autonomia dos aprendentes no contexto de ensino e aprendizagem de LE não é um fenómeno novo. De facto, a aprendizagem indutiva através da memorização de textos clássicos envolve também desenvolvimento de competências de aprendizagem autónoma de línguas.

Porém, a autonomia dos aprendentes tinha sido subestimada. No tocante à atenção dada ao fator *como ensinar*, Stern (1987) apontou dois problemas no ensino e na investigação sobre a aprendizagem de LE: (a) na pedagogia, a tendência de infantilizar os aprendentes e de

os manter num estado de dependência intelectual e emocional em relação ao ensinante; (b) na investigação, a tendência de sobrestimar os processos de aquisição inconsciente que vão muito para além do controlo dos aprendentes e dos professores. É inegável a importância desses processos. Mas não há razão para menosprezar os esforços conscientes que os aprendentes envidam e que têm de envidar para dominar uma língua estrangeira. O autor (1987) afirma que os aprendentes adultos são ativos, orientados para as tarefas² e que abordam a aprendizagem com determinados pressupostos e convicções.

Com a abordagem comunicativa, talvez tenha sido marginalizada a contribuição que a autonomia dos aprendentes poderia ter para o processo de aprendizagem. Ao passo que a abordagem comunicativa foi amadurecendo, nos últimos anos, tem-se assistido ao ressurgimento do interesse pela autonomia dos aprendentes (Macaro, 1997).

Tal como os pacientes são auscultados pelos médicos para o diagnóstico e tratamento e os trabalhadores são consultados pelos empregadores por forma a melhorar as condições de trabalho, a produção e o serviço, no ensino de LE os clientes também devem ser ouvidos (Fanselow, 1987). Os professores não só podem, como também devem aprender com os alunos, que têm muito para partilhar. Se os professores virem os estudantes como parceiros ativos, podem criar oportunidades para reforçar a independência dos mesmos e reduzir a possibilidade de insucesso.

Por isso, não é de estranhar que a autonomia tenha despertado muito interesse no ensino e na investigação em LE, uma vez que o conceito corresponde a algumas das preocupações pedagógicas centrais dessa área (Littlewood, 1996), por exemplo, a necessidade do envolvimento ativo dos aprendentes no ensino de LE, a tentativa de introduzir abordagens centradas no aprendente e o objetivo de ajudar os aprendentes a tornar-se mais independentes dos professores.

De facto, a autonomia não é uma opção, mas sim algo imprescindível devido às limitações intrínsecas à aprendizagem, no contexto da sala de aula.

Rubin (1975) considera, a este respeito, que não existe nenhum curso que possa ensinar tudo aquilo que se precisa de saber sobre a língua e o professor tem de encontrar métodos para auxiliar os estudantes a ajudarem-se a eles próprios, quando o professor não

² A tarefa é definida como «qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo» (Conselho da Europa, 2001, p. 30), usando «estrategicamente as suas competências específicas» (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

está por perto. É necessário ter em consideração que uma parte significativa da aprendizagem de LE ocorre fora da sala de aula e, por conseguinte, não se encontra sujeita à intervenção direta do professor. Neste sentido, para o sucesso da aprendizagem, é crucial a forma como o estudante gere essa parte da aprendizagem (Horwitz, 1987).

Se considerarmos o próprio espaço formal da sala de aula, os professores dificilmente conseguirão acompanhar a aprendizagem de todos os estudantes, uma vez que a maior parte desse processo está fora do seu controlo. Por isso, e dada a dificuldade de determinar a melhor metodologia para cada um dos alunos, estes devem ser preparados para se ajudarem a si próprios (Rubin, 1987). É neste sentido que os estudantes devem ser autónomos na aprendizagem.

Muitos aprendentes de LE sentem dificuldades em saber aprender a língua de forma eficaz e desenvolver as suas capacidades linguísticas, uma vez que são muito dependentes dos professores ou do plano de estudos de um determinado curso, esperando que lhes sejam facultados os melhores métodos de aprendizagem. Em contraste, os aprendentes eficientes dispõem de estratégias metacognitivas que lhes possibilitam uma melhor gestão da aprendizagem e mais independência em relação aos outros (N. J. Anderson, 2008).

Apesar de serem inegáveis os benefícios de ter um bom professor e um curso bem estruturado, é, possivelmente, mais importante o aprendente ser autónomo na sua aprendizagem. Um bom professor num bom curso pode não ensinar tudo o que o aprendente precisa de saber. Assim, a fim de obter resultados satisfatórios na aprendizagem, é necessário que o aprendente tenha controlo do seu próprio processo de aprendizagem e não se limite a depender do professor e do curso (N. J. Anderson, 2008).

O «Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação» (QECR) (Conselho da Europa, 2001) considera, a este respeito, que são os aprendentes

que têm que desenvolver as competências e as estratégias (caso o não tenham feito já) e realizar tarefas, actividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos. Todavia, relativamente poucos aprendem de forma pró-activa, tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais. Todavia, logo que acabe o ensino, a aprendizagem que se segue tem que ser autónoma. A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o ‘aprender a aprender’ for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm. (2001, p. 199)

Além disso, uma outra razão para promover a autonomia dos aprendentes prende-se com a importância de reduzir a dependência do *input* produzido por um número limitado de docentes na aprendizagem de uma língua estrangeira.

O QECR (2001) enumera os aspetos relacionados com a competência sociolingüística: os marcadores lingüísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques, que é impossível retratar totalmente nas aulas. Por exemplo, no que respeita aos dialetos e sotaques, o QECR (2001, p. 172) frisa que «os aprendentes terão, com o tempo, contacto com falantes de diferentes proveniências. Antes de adoptarem eles próprios formas dialectais, devem estar conscientes das suas conotações sociais e da necessidade de coerência e de consistência nessa adopção». Quanto à progressão em termos da competência sociolingüística, «a partir do nível B2, considera-se que os utilizadores são capazes de se exprimir adequadamente numa linguagem que é sociolingüisticamente apropriada às situações e aos interlocutores e que começam a adquirir a capacidade de enfrentar a variação do discurso, além de possuírem, em elevado grau, domínio do registo e das expressões» (2001, p. 172).

Portanto, é natural que um único professor ou, mesmo, um pequeno grupo de professores não seja capaz de abordar toda a panóplia dessas variações sociolingüísticas, por mais competente que ele seja. Nesse sentido, a competência sociolingüística deve ser reforçada fora da sala de aula.

Além disso, recorde-se de que a aprendizagem não é controlada pelo modo de instrução (R. L. Oxford & Lee, 2007). A aprendizagem de LE é da responsabilidade do aprendente, visto que independentemente daquilo que o professor faz, a aprendizagem não é garantida e que um determinado método de ensino não decide necessariamente a forma de aprendizagem de um dado aluno. Um exemplo disso é mencionado pelas mesmas autoras (2007), afirmando que, apesar das críticas em relação à metodologia explícita-dedutiva, esta abordagem permitiu que através do empenho e de um trabalho autónomo, os alunos conseguissem alcançar excelentes resultados na aprendizagem da língua.

A autonomia pode conduzir ao sucesso da aprendizagem.

Um outro dos primeiros trabalhos sobre as LLS, de Naiman, Fröhlich, Stern e Todesco (1978/1996), frisa que, no cômputo geral, um bom aprendente de língua (*good language learner*) é alguém que se envolve ativamente no processo da aprendizagem, logo no princípio ou no decorrer da mesma. Ele também encontra caminhos para ultrapassar obstáculos lingüísticos, afetivos ou circunstanciais. Além disso, monitoriza o seu desempenho, estuda,

prática e envolve-se na comunicação. Por outras palavras, um bom aprendiz de língua apresenta elevado grau de autonomia. O estudo realizado por Griffiths (2013) revela que, de modo geral, os aprendizes eficientes são autónomos e capazes de regular a sua aprendizagem, empregando estratégias para esse fim.

Cohen (1990) considera que o resultado da aprendizagem depende muito do grau da responsabilidade que o aprendiz assume em relação à sua própria aprendizagem. O autor manifesta que a independência pode levar a que o aprendiz tire maior proveito da orientação e sugestões dadas pelo professor, selecionando aquelas que lhe são mais apropriadas.

De facto, nesse sentido, um bom aprendiz de língua pode não necessariamente ser daqueles que são trabalhadores, determinados e obedientes, mas sim o que sabe gerir o seu processo de aprendizagem (Holec, 1987). Segundo o autor, isso não significa que os primeiros sejam maus aprendizes (*acquirers*) ou que aquelas características os impeçam de aprender. No entanto, quando não são ensinados, eles têm poucas oportunidades de aprender, o que constitui uma desvantagem, uma vez que se o ensino falhar, eles poderão ter dificuldades em satisfazer as necessidades de aprendizagem. Essa desvantagem é mais notável no contexto formal da sala de aula, dado que é inevitável existir algum desfasamento entre o que o professor ensina e o que o aprendiz necessita de aprender.

Portanto, Holec (1987) considera que os bons aprendizes são aqueles que são capazes de desempenhar o papel de gestor da sua aprendizagem, ou seja, os que sabem como aprender. Além disso, tal como pode ser aprendida uma língua estrangeira, essa capacidade de gestão também pode ser adquirida e, por conseguinte, faz parte da responsabilidade dos professores ajudar os alunos a serem melhores gestores.

O surgimento do conceito de autonomia introduziu várias transformações no ensino e investigação em LE.

Rubin (2008) observa que desde a publicação do seu artigo «What the “good language learner” can teach us», em 1975, a maior mudança na área de investigação científica e de ensino de LE talvez seja o reconhecimento da aprendizagem enquanto componente crucial no processo de ensino, sendo que os dois fatores são inseparáveis. Essa mudança radical fez com que viesse a ser dada cada vez mais atenção ao papel dos aprendizes no definir da sua aprendizagem, na investigação e no ensino.

Essa atenção ao *aprender a aprender* implica uma abordagem diferente à aprendizagem de LE, tendo em conta os aprendentes, os seus perfis, estilos de aprendizagem e estágios de desenvolvimento (Grenfell & Harris, 1999).

Com esta mudança, o papel do professor não foi minimizado, muito pelo contrário, passou a ser mais diversificado como também reforçado. Holec (1981) considera que não se trata de um reforço em termos da autoridade, mas sim da sua competência, com maior ênfase na criatividade do que no conhecimento de técnicas de ensino. Os professores tradicionais darão lugar àqueles cujo papel é mais insubstituível no processo de desenvolvimento do aprendente. O estatuto do professor deixará de se basear na autoridade hierárquica, mas sim na sua qualidade e na importância no relacionamento com os aprendentes.

Dörnyei (2001) acrescenta que, a fim de aumentar a autonomia dos aprendentes, é necessário adotar um estilo de ensino não convencional – o de facilitador. O professor deixará de “ensinar”, injetando conhecimentos nos aprendentes, como se estes fossem recipientes vazios. Deverá, no entanto, assumir o papel de quem ajuda e concebe a instrução para que os aprendentes possam desvendar e criar os seus conhecimentos sobre o mundo.

Neste sentido, citando as palavras de Holec (1981), o ensino fundamentado na ideia de promoção da autonomia nunca deve pretender *produzir* o ensino, mas sim *facilitá-lo*, devendo ser composto por uma série de procedimentos, utilizados pelos próprios aprendentes, que visam *ajudá-los* a aprender, em vez de os *fazer aprender* e de os tentar moldar.

O facto de delegar aos aprendentes algumas funções antes atribuídas aos professores pode permitir, eventualmente, uma maior criatividade e inovação por parte dos ensinantes, dado que muito da energia despendida pode ser canalizada no acompanhamento dos alunos em momentos cruciais (Cohen, 1990).

Em comparação com as outras disciplinas, talvez esta observação seja mais significativa para o ensino de LE, devido ao facto de o objetivo dos professores de LE ser o de ajudar os aprendentes a conseguir um domínio da língua estrangeira que vá para além da sala de aula, podendo usá-la de forma livre e espontânea (Hamilton, 2013).

A preterição das funções tradicionais dita, ao mesmo tempo, a aquisição de novas competências por parte dos professores, tais como a de facilitador, assistente, guia, consultor, conselheiro, coordenador, diagnosticador e cocomunicador (R. L. Oxford, 1990). As novas capacidades abrangem ainda as de identificar as LLS, conduzir a formação em LLS e preparar os alunos para serem mais autónomos.

Portanto, é imperativo aprofundar o conhecimento sobre as formas de desenvolver as capacidades dos professores, por forma a promover a autonomia dos aprendentes. Rubin

(2008) constata que muitos professores, não obstante a sua vontade em ajudar os alunos a gerir a sua aprendizagem, não sabem como fazê-lo. Além disso, perante a possível oposição por parte da instituição e a relutância dos alunos, os professores, já atarefados, podem simplesmente desistir das novas funções e regressar à abordagem tradicional. A autora considera que talvez essa tarefa seja mais complexa do que se julgava nos anos 70 do século passado e que exija mais tempo de investigação, dado que o processo de aprendizagem se caracteriza por ser complexo, dinâmico e contextual.

Devido à influência das características culturais e do sistema educativo, muitos alunos de LE são passivos e só fazem o que lhes é dito para ter uma boa classificação. Este tipo de atitude e comportamento tem de ser alterado, sob pena de destinar ao fracasso todos os esforços de preparação dos alunos para a autonomia e de um melhor uso de LLS (R. L. Oxford, 1990).

Existe uma forte interligação entre a autonomia e as LLS.

Como foi referido, ao enfatizar que os bons aprendentes têm controlo sobre a sua aprendizagem e podem ser orientados para ter, ainda, um maior controlo, o artigo de Rubin (1975) teve um forte impacto, fazendo com que o foco se deslocasse dos professores e investigadores para os aprendentes. Despertou na investigação o interesse pelas diferenças individuais dos aprendentes, a saber: LLS, motivação, estilos de aprendizagem, cultura, idade, personalidade, aptidão, sexo, etc.

Ao descrever os três domínios gerais da autonomia, Littlewood (1996, p. 431) refere que: *autonomy as a learner* depende de (a) a capacidade de se envolver num trabalho individual e (b) a capacidade de usar as LLS apropriadas, dentro e fora da sala de aula.

De facto, um dos objetivos dos estudos em LLS é, justamente, o de promover a autonomia dos aprendentes (Wenden, 1987a), que através da formação em LLS se tornam não só mais eficientes na aprendizagem e no uso da sua LE, mas também mais competentes na gestão dos seus esforços. Neste sentido, os aprendentes eficientes são os que sabem como aprender. Adquiriram as LLS e os conhecimentos sobre a aprendizagem e as atitudes que lhes permitem estudar sem depender dos professores, tornando-se autónomos (Wenden, 1991).

A esse respeito, Cohen (1998, p. 21) frisa que «language learning and language use strategies can have a major role in helping shift the responsibility for learning off the shoulders of the teachers and on to those of the learners».

Efetivamente, como considera Oxford (2008), o emprego de LLS significa assumir a responsabilidade pela aprendizagem de forma ativa, oportuna e coordenada, razão pela qual o

seu uso não só reflete mas também promove a autonomia dos aprendentes. Esta opinião é partilhada por Bizarro (2004, p. 146), ao afirmar que «[a]s componentes estratégica, discursiva e cultural [...] ocupam, assim, lugar de relevo nesta interpretação da autonomia do aluno».

Após a reflexão sobre a autonomia dos aprendentes, na seguinte secção, versar-se-ão as questões relacionadas com as LLS, nomeadamente o seu papel na aprendizagem de LE, as descobertas da investigação, os fundamentos teóricos, a definição, as características, a taxonomia, os fatores determinantes e as áreas de investigação.

2. LLS

Na secção anterior, realizou-se uma análise do conceito da autonomia, a sua importância no ensino e investigação em LE e a interligação com as LLS. A presente secção debruçar-se-á sobre as LLS propriamente ditas. Serão estudadas, primeiramente, a pertinência das LLS no ensino e investigação em LE e as descobertas na investigação, nos últimos 40 anos. De seguida, serão analisadas questões subjacentes ao presente estudo, nomeadamente o enquadramento teórico em que se alicerçam os estudos de LLS, a definição, as propriedades, a taxonomia, os fatores determinantes e as principais áreas de investigação.

2.1. Pertinência

Como foi referido, a autonomia dos aprendentes desempenha um papel importante no ensino e investigação em LE. Por conseguinte, enquanto uma das componentes da teoria de autonomia, as LLS revestem-se de igual importância nessas áreas, sobretudo se se pretender acelerar o processo de passar a atenção a partir do ensino para a aprendizagem (Macaro, 1997). Oxford (1999) afirma que as LLS desempenham um papel crucial na autonomia dos aprendentes, por refletirem o seu grau de autonomia e constituírem mecanismos através dos quais os aprendentes desenvolvem, ainda, maior autonomia.

Macaro (2006) refere que, apesar dos problemas existentes relativos aos estudos de LLS, o trabalho levado a cabo pelos investigadores é motivado por uma vontade genuína de alterar a ênfase da investigação, através de uma análise da aprendizagem na perspetiva do aprendente, prestando atenção ao processo de aprendizagem e não ao produto de instrução e colmatando o fosso entre a teoria e a prática.

O «Nível limiar» (Casteleiro *et al.*, 1988) considera que a capacidade de usar as LLS faz parte do conjunto das capacidades que compõem a competência de comunicação e, por

consequente, a aprendizagem das LLS constitui um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem do PLE.

Os estudos em LLS têm sido motivados por dois objetivos: (a) a intenção de contribuir para a teoria de aprendizagem de LE através da especificação da contribuição que os aprendentes podem dar à aprendizagem de LE e (b) o objetivo prático de ajudar os aprendentes a estudar de forma mais eficaz, identificando as estratégias que funcionam e promovendo o seu uso (Ellis, 2004).

Quanto ao objetivo pragmático, Ellis (2004) frisa que os estudos sobre as LLS constituem uma área muito promissora, tanto para o ensino de LE, como para explicar as diferenças individuais na aprendizagem de LE.

Empiricamente, ao desenvolver as competências comunicativa e académica dos aprendentes, é frequente os docentes depararem-se com diferentes ritmos e níveis de desempenho num grupo de estudantes. Essas diferenças podem ser explicadas pelo uso de diversas tipologias de LLS (Ellis, 2004).

Nesse sentido, a importância das LLS no processo de ensino-aprendizagem de LE pode ser demonstrada pelo seguinte excerto do QECR (2001):

[Q]ualquer forma de aprendizagem e de uso da língua pode ser descrito do seguinte modo:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as *estratégias* [grifo nosso] que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (2001, p. 29)

Essas estratégias «são um elo *vital* [grifo nosso] entre as diferentes competências [...] que o aprendente possui e a execução com êxito da tarefa» (QECR, 2001, p. 220).

Além de ser fundamental na aprendizagem, as LLS devem constituir também um dos objetivos do ensino-aprendizagem, uma vez que merece atenção o desenvolvimento das estratégias que possibilitarão a realização das tarefas linguísticas, a fim de «melhorar as estratégias tradicionalmente utilizadas pelo aprendente, tornando-as mais complexas, mais extensas e mais conscientes, procurando adaptá-las a tarefas para as quais elas não tinham sido anteriormente utilizadas» (QECR, 2001, p. 193).

As LLS são essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa, dado que são ferramentas para um envolvimento ativo e dirigido pelo aprendente (R. L. Oxford, 1990). Além dessa dimensão da aprendizagem, as LLS promovem a competência académica (Chamot, 1987), imprescindível quando o estudante frequenta cursos de outras áreas utilizando a LE, nos quais a competência comunicativa por si só já não é suficiente.

Essa opinião é partilhada por Bizarro (2004), que observa que:

[O] aluno deverá obter, de forma gradual, diferentes capacidades como sejam a de comunicador, a de aprendente e a de pessoa. [...] Como comunicador, deverá possuir habilidade e *estratégia comunicativa* [grifo nosso], bem como criatividade linguística; como aprendente, deverá dominar *estratégias de aprendizagem e de trabalho* [grifo nosso] progressivamente mais independentes, que permitam aumentar o saber e a capacidade de integrar novos saberes, gerindo a sua aprendizagem de modo eficaz; como pessoa, deverá ser capaz de criar e expressar propósitos e contextos de aprendizagem mais pessoais. (2004, p. 146)

É do consenso dos investigadores nesta área que as LLS conduzem ao sucesso na aprendizagem de LE, dentro e fora da sala de aula, e fornecem informações úteis aos professores e estudantes (Cohen, 2007; Grenfell & Macaro, 2007), como considera Oxford (1990) que o uso de apropriadas LLS permite uma aprendizagem mais eficiente, mais efetiva e, frequentemente, mais agradável.

Ao descrever o papel das LLS na aprendizagem de LE, Oxford e Lee (2008) usam a metáfora de percurso intimidante (*daunting landscape*) para descrever o processo de aprendizagem, em que existem vários destinos – áreas de conhecimento (vocabulário, gramática, pronúncia e funções) e competências. A tarefa do aprendente é justamente domar essa natureza selvagem, entendendo-a e identificando caminhos, através do uso de LLS.

Por outro lado, é possível que o reconhecimento do papel de LLS na aprendizagem de LE traga alguma mudança na autoestima dos aprendentes menos eficientes, ao atribuir-se o insucesso ao uso inapropriado de LLS, em vez de à preguiça ou à falta de capacidade (Macaro, 1997).

Além disso, as LLS não só conduzem a uma aprendizagem mais fácil, como também levam a uma aprendizagem mais profunda, produtiva e duradoura (Cohen & Macaro, 2007; R. L. Oxford, 2011a).

É necessário, no entanto, ter em consideração que o fator decisivo que distingue os aprendentes eficientes dos outros não é a quantidade de LLS utilizadas, mas sim a forma como elas são empregadas (Graham, 1997; Macaro, Graham, & Vanderplank, 2007).

Além disso, apesar de parecer um quadro ideal, a possibilidade de encontrar um conjunto de LLS efetivo que sirva para todos os aprendentes simplesmente não existe (Cohen, 1990), tal como não existe «*the successful or good language learner, with predetermined overall characteristics*» (Naiman *et al.*, 1978/1996, p. 224), porque, na verdade, há muitas formas individuais de aprendizagem que podem conduzir ao sucesso. De modo geral, admite-se que as LLS que funcionam para um determinado aprendente não são necessariamente apropriadas para outro (Littlewood, 2004).

O QEQR acrescenta que «a realização de uma tarefa é um processo complexo que envolve, por isso, a articulação estratégica de uma vasta gama de factores que se relacionam com as competências do aprendente e a natureza da tarefa. Para responder às exigências da tarefa, o utilizador/aprendente activa as estratégias gerais e comunicativas mais eficazes para a execução dessa mesma tarefa» (2001, p. 220).

2.2. Fundamentos teóricos

Oxford (2011b) enumera três principais influências teóricas na investigação em LLS:

1. O conceito mais geral da estratégia: tem a origem na Grécia antiga, onde a palavra significava planos para vencer uma guerra. O significado mais moderno da palavra é plano sistemático para alcançar um objetivo. A noção das estratégias de aprendizagem resulta do movimento cognitivista na psicologia, quando foi derrubado o behaviorismo que preconizava estímulo-resposta.
2. Teoria da autorregulação dos aprendentes: provém, em parte, da teoria sociocultural de Vygotsky (1978), em que o autor descreve processos psicológicos autorregulados e superiores (chamados, hoje em dia, “estratégias”).
3. Conceito de autonomia: aprendentes estratégicos de LE eram frequentemente descritos como autónomos ou os que procuram autonomia, sobretudo depois da década de 1990.

Na tentativa de fundamentar teoricamente as LLS, Wenden (1987a) defende que um dos pressupostos da ciência cognitiva é que os homens são processadores de informação. Quando a informação é captada pelos recetores sensoriais, elementos selecionados são atendidos, processados e, mais tarde, transferidos para a memória de curto prazo ou memória de trabalho, em que a essa informação é aplicada uma série de operações mentais. O produto modificado é, então, armazenado na memória de longo prazo para ser restituído, quando necessário. São designadas por processos as operações mentais que codificam a informação

recebida. As modificações resultantes desses processos são organizações ou estruturas de conhecimento. As técnicas empregadas para manipular a informação recebida e, mais tarde, restituir o que foi arquivado são designadas por estratégias cognitivas.

O'Malley e Chamot (1990) também procuram interpretar as LLS numa perspectiva cognitiva, considerando que a aquisição de LE pode ser vista como uma complexa competência cognitiva (*cognitive skill*) e que essa abordagem tem várias vantagens. Primeiro, já existia, na altura da publicação da obra, um número considerável de estudos em aquisição de competência cognitiva, na psicologia cognitiva, e no processamento de informação, nas ciências informáticas. É possível, portanto, ter um enquadramento teórico abrangente e detalhado que seja coerente com os trabalhos relacionados, se se aplicarem as teorias e modelos desenvolvidos nessas disciplinas ao estudo da aprendizagem de LE. A segunda vantagem é que, ao considerar a aprendizagem de LE uma competência cognitiva, pode tirar-se proveito dos modelos de aquisição de competências, que têm uma orientação mais dinâmica e de aplicação mais fácil do que os outros modelos da aprendizagem de LE, a fim de conseguir uma compreensão mais detalhada dessa aprendizagem enquanto processo. A terceira vantagem tem a ver com a possibilidade de a visão de competência cognitiva garantir que exista um mecanismo para descrever como pode ser aperfeiçoada a capacidade de aprendizagem linguística. Por fim, a quarta vantagem diz respeito à pedagogia e ao desenvolvimento e uso das LLS no ensino de LE, uma vez que é possível pôr em prática os modelos já existentes na formação em competências cognitivas.

As LLS são definidas, consequentemente, por O'Malley e Chamot (1990) como *cognitive skills*, termo usado por Anderson (1980, p. 223) para referir «the ability to perform various mental procedures». Segundo os autores, «strategies can be represented the same way as any other complex skill, and described as a set of productions that are compiled and fine-tuned until they become procedural knowledge», cujos exemplos são «our ability to understand and generate language or apply our knowledge of rules to solve a problem» (O'Malley & Chamot, 1990, p. 24).

Esse enquadramento é inspirado na teoria de Anderson (1980), que defende o seguinte:

as we use the same knowledge over and over again in a procedure, we can lose our access to the rules that originally produced or enabled the procedure, and thus lose our ability to verbally report or

“declare” these rules. Whereas declarative knowledge³ or factual information may be acquired quickly, procedural knowledge⁴ such as *language acquisition* [grifo nosso] is acquired gradually and only with extensive opportunities for practice. (1980, p. 224)

Baseados nessa teorização, O’Malley e Chamot (1990) referem que as LLS, enquanto competências cognitivas complexas, observam as mesmas regras gerais que as outras formas do conhecimento processual, i.e. têm a capacidade de transformar o conhecimento declarativo para que este seja reorganizado, resumido ou representado e ligado à informação nova na memória. De facto, as LLS exercem influência no processo de aprendizagem.

Essa consideração reveste-se de especial importância no ensino-aprendizagem de LE, se se considerar que saber o sistema gramatical, tais como as regras de sintaxe, semântica e fonologia, não é uma condição suficiente para saber usar essa língua, consideração que parece consensual para muitos professores e estudantes de LE. Com o intuito de utilizar a língua para fins comunicativos, é necessário um conhecimento processual. Assim, o ensino deve abranger atividades comunicativas que incidem sobre a língua enquanto uma competência, e não como um objeto de estudo (O’Malley & Chamot, 1990).

Apesar dessas tentativas de teorização das LLS, são muitas as críticas quanto à incoerência teórica. Ellis (1994, p. 533) aponta para o facto de as definições das LLS terem a tendência de ser *ad hoc* e «atheoretical». Mais tarde, o autor (Ellis, 2004) lamenta que, apesar de as LLS representarem uma mina de ouro à qual têm acorrido muitos investigadores, os resultados são, de certo modo, decepcionantes. Uma das razões é, justamente, a falta de explicação teórica para a ligação entre as LLS e o processo psicolinguístico envolvido na aprendizagem de LE.

Talvez a crítica mais dura seja a de Dörnyei e Skehan (2003), que observam que é bastante notório esse problema na literatura de LLS. Contudo, os autores reconhecem que não é infundada a tolerância que se dá a essa falta de coerência teórica, uma vez que as LLS representam um dos tópicos mais estudados na área da psicologia educacional, nos anos 1980, e que os estudos que incluem as LLS como variável dependente ou independente produziram resultados muito interessantes. Os autores alertam que esses avanços podem facilmente fazer

³ «A special type of information in long-term memory that consists of knowledge about the facts and things that we know. This type of information is stored in terms of propositions, schemata, and propositional networks. It may also be stored in terms of isolated pieces of information, temporal strings, and images» (O’Malley & Chamot, 1990, p. 229).

⁴ «Knowledge that consists of the things that we know how to do. It underlies the execution of all complex cognitive skills. Procedural knowledge is stored in long-term memory and is represented internally in terms of production systems. Procedural knowledge includes mental activities such as problem solving, language reception and production, and using learning strategies. It may also include physical activities such as driving a car and typing one’s shoes» (O’Malley & Chamot, 1990, p. 231).

com que se negligenciem as dúvidas, considerando que desenvolvimentos significativos são, muitas vezes, acompanhados de «theoretical muddle» (Dörnyei & Skehan, 2003, p. 610), que poderá ser eventualmente resolvido com a subsequente reestruturação do conhecimento existente. Para os autores, essa resolução nunca aconteceu e a ambiguidade sobre as LLS permanece.

Perante essas críticas, uma das mais recentes respostas provém de Griffiths (2013), que defende:

Although language learning strategies belong essentially to a cognitive theoretical paradigm according to which learners take in information which is then processed and acted upon, strategy theory also draws on a variety of other theories of learning, producing a *complex theoretical scenario* [grifo nosso]. (2013, p. 40)

Griffiths e Oxford (2014) observam que, de um ponto de vista cognitivo, as LLS não implicam meramente uma questão de formação de um hábito. Como outros tipos de aprendizagem, a de LE envolve a assimilação de uma informação que é posteriormente processada e sobre a qual é realizada uma série de ações. Na perspetiva cognitiva, os aprendentes são considerados capazes de criar regras, aprender com erros, desenvolver a interlíngua, estabelecer estruturas mentais conhecidas como *schemata* e mobilizar a metacognição para gerir a sua própria aprendizagem, trazendo, deste modo, ordem a um sistema complexo e caótico. «We can see, therefore, that strategy theory has a somewhat *eclectic theoretical foundation* [grifo nosso]. In addition to its essentially cognitive base, strategy theory also includes elements of complexity/chaos theory, behaviorism, sociocultural theory, activity theory and, perhaps, others» (Griffiths & Oxford, 2014, p. 2).

O inquérito levado a cabo aos investigadores de renome na área de LLS por Cohen (2007) demonstra que as principais teorias citadas são de diversas áreas, nomeadamente a psicologia educacional, a psicologia cognitiva e a psicologia transcultural, além do processamento de informação, a teoria sociocultural e o construtivismo social, que são também referidos. De facto, o autor conclui que existe um grau razoável de consenso quanto à psicolinguística como disciplina base, aplicada a diferentes áreas de interesse.

O próprio Dörnyei (Ushioda & Dörnyei, 2012), ao traçar as futuras direções para os estudos em aprendizagem de LE, ressalva que a área se tem caracterizado por uma situação “esquizofrénica”, em que as abordagens de investigação tendem a ser dicotómicas. No entanto, os autores mostram-se preocupados com essa atitude, considerando que, por um lado, as abordagens de diferentes perspetivas podem trazer ideias importantes e originais, mas, por

outro lado, prosseguir a investigação de forma tão demarcada pode impedir os académicos de encarar de forma correta a natureza complexa e dinâmica dos fenómenos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Oxford *et al.* (2014) admitem que as críticas à incoerência, em termos da definição, classificação e objetivos de intervenção das LLS, se devem ao facto de a área permitir o seu desenvolvimento em diferentes perspetivas teóricas. Essa visão é apoiada por Griffiths e Oxford (2014), ao preconizarem que as LLS são teoricamente *multifacetadas* e que os investigadores, conscientes da necessidade de uma base teórica sólida para garantir a relevância dos estudos, devem, ao mesmo tempo, ser cautelosos nas tentativas de clarificação teórica, para não simplificar demasiado e reduzir deste modo a riqueza e o potencial do fenómeno de LLS, que é por natureza extremamente complexa.

2.3. Definição

Como referido na subsecção anterior, não existe consenso entre os investigadores em termos da definição das LLS. Conforme uma das primeiras definições proposta por Rubin (1975, p. 43), as LLS são «the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge».

Nos últimos anos, foram realizadas várias tentativas de definição. Wenden (1987a, pp. 6–7) propõe uma definição mais específica, considerando que o termo se refere a: (a) comportamentos de aprendizagem de uma LE em que se empenham os aprendentes para aprender a LE e regular a aprendizagem, (b) aquilo que os aprendentes sabem sobre as LLS empregadas, i.e. conhecimentos estratégicos e (c) aquilo que os aprendentes sabem sobre os outros aspetos da aprendizagem, além das LLS, por exemplo: fatores pessoais que facilitam a aprendizagem, princípios que se devem seguir para garantir o sucesso da aprendizagem, aspetos com maior ou menor grau de dificuldade numa determinada LE e os níveis de proficiência, bem como o nível de proficiência com que eles usam a LE.

Baseados na influência cognitiva, O'Malley e Chamot (1990, p. 1) definem as LLS da seguinte forma: «the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information. Learning strategies are special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information».

Uma outra definição conhecida, também genérica, é proposta por Cohen (1990, p. 5), segundo a qual as LLS são «learning processes which are consciously selected by the learner».

Oxford (1990, p. 8) propõe, ainda, outra definição conceituada: «specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations».

Já no novo milénio, continuam a multiplicar-se as tentativas de definir as LLS. No início e seguindo a definição de Oxford, Dörnyei (2001) considera que as LLS são uma série de técnicas de aprendizagem que fazem com que a aprendizagem se torne mais efetiva.

Mais tarde, o mesmo autor (2005) acrescenta que uma atividade se torna estratégica quando é particularmente apropriada para o aprendente individual, em contraste com as atividades de aprendizagem gerais, sendo que «learners engage in strategic learning if they exert purposeful effort to select and then pursue learning procedures that they believe will increase their individual learning effectiveness» (2005, p. 165). Porém, o autor enumera dois problemas originados por esta definição: (a) o termo “apropriado” é bastante flexível, o que dificulta a aplicação em situações reais; (b) trata-se de uma concetualização que se limita apenas a um agente particular.

A versão de White (2008, p. 9) defende que as LLS são operações ou processos selecionados e empregados conscientemente pelo aprendente, no intuito de aprender a LE ou facilitar uma tarefa linguística. As LLS fornecem opções que permitem ao aprendente escolher, em tempo real e tendo em consideração as mudanças ocorridas nas circunstâncias, as que melhor servem para alcançar os seus objetivos na aprendizagem e no uso da LE e, assim, otimizar a probabilidade de sucesso. Com essa definição, o termo “estratégia” caracteriza a ligação entre a intenção e a ação e é baseado numa perspetiva de considerar os aprendentes como agentes responsáveis e conscientes das suas necessidades, preferências, objetivos e problemas.

Numa das definições mais recentes, Oxford (2008, p. 41) concetualiza as LLS como sendo «the goal-oriented actions or steps that learners take, with some degree of consciousness, to enhance their L2 learning». A autora distingue as estratégias das táticas, que são «the highly specific versions of those actions applied to particular L2 tasks, problems, or situations» (R. L. Oxford, 2008, p. 41).

O QECR (2001, p. 30) também descreve as LLS como ações orientadas para objetivos, ao propor a seguinte definição: «Estratégia é qualquer linha de acção organizada, regulada e

com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou com a qual se vê confrontado».

Semelhante ao que considera White (2008, p. 9), em relação ao papel das LLS, o QECR (2001, p. 51) enfatiza que «[a]s estratégias são consideradas como uma charneira entre os recursos do aprendente (competências) e o que ele é capaz de fazer com eles (actividades comunicativas)».

Numa descrição mais detalhada, o QECR (2001) acrescenta o seguinte:

As estratégias são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais. As estratégias de comunicação não devem, portanto, ser entendidas apenas como um modelo de incapacidade, um modo de compensação de uma deficiência linguística ou de um erro de comunicação. (2001, p. 90)

Outra emenda recente à definição das LLS é a de Cohen (2011b, p. 682), que as descreve como «thoughts and actions, consciously selected by learners, to assist them in learning and using language in general, and in the completion of specific language tasks».

Portanto, pode constatar-se que a definição das LLS não é isenta de problemas. Ellis (1985, p. 167) critica que as discussões sobre as LLS sejam caracterizadas pela falta de precisão e que o conceito de “estratégia” seja ambíguo (Ellis, 1994).

O autor (1994) enumera vários problemas nas tentativas de definição. Primeiro, não é claro se as LLS devem ser entendidas como comportamentais (logo observáveis) ou mentais, ou ambos. Perante essa questão, Oxford (1990, 2011a) tende a considerá-las essencialmente comportamentais.

Um outro problema diz respeito à natureza exata dos comportamentos considerados estratégias de aprendizagem. Por exemplo, Oxford (1990) distingue entre a estratégia e a tática. «Tactics are the specific manifestations of a strategy or metastrategy by a particular learner in a given setting for a certain purpose. In comparison, strategies are broad and general, and many possible tactics can relate to a given strategy» (R. L. Oxford, 2011a, p. 31).

O terceiro problema é se as LLS são conscientes e intencionais ou subconscientes. Aliás, essa é uma das questões que suscitam mais polémica junto dos especialistas em LLS.

Para fazer face a essas dificuldades em definir as LLS, Ellis (1994) acaba por considerar que talvez uma das melhores abordagens seja tentar inventariar as suas principais características.

De acordo com os resultados da sondagem supracitada, realizada a dezanove académicos de renome da área de LLS em 2004, Cohen (2007) conclui que ainda existe falta de consenso na área, em termos de uma teoria unificada, verificando-se acordo entre alguns especialistas, em relação a alguns conceitos e definições, mas não a outros.

Numa tentativa de resolver a ambiguidade de que padece a definição das LLS, Macaro (2006) propõe um enquadramento baseado na psicologia cognitiva e na teoria do processamento de informação, que possibilita uma ligação entre as LLS e as outras áreas sobre a aprendizagem e o uso das línguas. Nesse enquadramento, em vez de uma definição, as LLS são descritas por várias características, por forma a evitar «semantic interchangeability and circularity of argument» (Macaro, 2006, p. 325).

No intuito de coalescer os elementos característicos que os especialistas propõem para a definição das LLS, Gregersen e MacIntyre (2013, p. 148) formulam as LLS da seguinte forma: «[s]trategies, either consciously or semi-consciously chosen by a language learner, operate somewhere on a continuum between being intentionally deliberate and fully automatic, are purposeful and goal-directed and can be enhanced through instruction».

Griffiths (2008a, 2013), na mesma lógica, defende que, por forma a garantir a relevância das investigações, é essencial uma definição e, após exaustiva revisão da literatura, identifica seis características fundamentais das LLS (*active, conscious, chosen, purposeful, regulatory e learning-focused*), que as distingue das outras características e comportamentos dos aprendentes. Sintetizando essas seis características, a autora propõe esta definição das LLS: «activities consciously chosen by learners for the purpose of regulating their own language learning» (Griffiths, 2008a, p. 87). Embora seja uma das mais simples, essa definição, toca no cerne do assunto (Griffiths & Oxford, 2014, p. 2).

Griffiths e Oxford (2014, p. 8) preveem que os problemas ligados à definição das LLS não venham a ficar resolvidos no decorrer do século XXI, dado que é difícil chegar a um consenso quando os investigadores insistem nas suas próprias definições. No entanto, as autoras são de opinião que se verificará uma tendência crescente em enfatizar a autorregulação estratégica dos aprendentes na definição.

Discutir-se-ão, mais detalhadamente, as seis características das LLS, na seguinte subsecção.

2.4. Propriedades

De acordo com a definição de Griffiths (2013), as seis propriedades que distinguem as LLS das outras características e comportamentos dos aprendentes são o ser: ativo (*active*), consciente (*conscious*), selecionado (*chosen*), propositado (*purposeful*), regulador (*regulatory*) e centrado na aprendizagem (*learning-focused*), que passamos a analisar nesta subsecção.

2.4.1. Ativo

A maioria das definições citadas na subsecção anterior reflete um certo grau da natureza ativa das LLS, o que também se verifica nas de Oxford (1990, 2008), do QECR (2001) e de Cohen (2011b), através do uso explícito do termo “ação”, e nas outras definições mediante o emprego de verbos, tais como “use” (Rubin, 1975; O’Malley & Chamot, 1990) e “select” (Cohen, 1990; White, 2008).

No entanto, segundo a sondagem de Cohen (2007), alguns investigadores afirmam que as LLS não são uma mera *atividade mental*, mas sim, antes, *ações físicas* observáveis. Por outro lado, outros especialistas consideram que nem todas as LLS se manifestam através de ações concretas, podendo deter-se num processo mental.

Essa divergência é notável entre as definições propostas por Macaro (2006) e Oxford (1990, 2008, 2011a). Enquanto Macaro insiste que «[g]iven that the framework situates strategies in the domain of cognitive behaviour, not overt motor behaviour, a strategy is more appropriately described in terms of thinking rather than doing» e que, por conseguinte, a estratégia ocorre «in the brain, in working memory» (Macaro, 2006, pp. 327, 332), Oxford inclui, no seu amplamente divulgado *Strategy Inventory for Language Learning* (R. L. Oxford, 1990), estratégias que se manifestam em ações, tais como tomar notas e praticar a pronúncia.

Apesar dessa discussão, independentemente da sede das LLS, isto é, se acontecem no cérebro ou implicam uma ação física, existe aparentemente um certo grau de consenso na área das LLS, quanto à sua natureza ativa (Griffiths, 2013). Além disso, consideramos que o termo “atividade” significa ao mesmo tempo que as LLS são empregadas por iniciativa dos aprendentes e logo de forma *ativa*, no sentido oposto de *passiva*. Aliás, esta característica exemplifica o papel das LLS na promoção da autonomia dos aprendentes.

Esta componente de atividade separa as LLS do conceito de estilo de aprendizagem, dois termos frequentemente confundidos. Wenden (1991, p. 36) considera que o estilo de aprendizagem diz respeito às características do aprendente e à forma constante de

compreender, interagir e responder ao ambiente da aprendizagem. Portanto, os estilos são relativamente duradouros, ao passo que as LLS são suscetíveis de mudar. Devido a esta distinção, enquanto os estilos de aprendizagem são identificados com adjetivos, as estratégias descrevem-se, por sua vez, com verbos (Griffiths, 2013). No entanto, apesar de serem diferentes, os estilos de aprendizagem estão relacionados com as LLS e podem influenciar a adoção das LLS (Cohen, 2012; Griffiths, 2013).

Outra questão relacionada com esta característica das LLS prende-se com a extensão das ações ou atividades estratégicas.

Anderson (2005) afirma que as LLS não são ações isoladas, mas sim um processo de orquestrar mais de uma ação, por forma a realizar uma tarefa de LE. O autor recorre a uma metáfora quando compara as LLS a instrumentos musicais, que só produzem músicas harmoniosas quando devidamente orquestradas. Com essa analogia, entende-se que, apesar de identificáveis, as LLS individuais não são empregadas isoladamente. Por isso, o autor considera que as LLS estão interligadas e que devem ser vistas como um processo, em vez de uma ação individual.

A este respeito, Macaro (2006, pp. 327–328) também afirma que, a fim de evitar o dilema respeitante à extensão e à abstratividade, a descrição das LLS deve ser efetuada «at the lowest relevant level of articulation within the boundaries of conscious cognition». Assim, para garantir a efetividade na promoção da aprendizagem e no melhoramento do desempenho, uma estratégia necessita de estar combinada com outras estratégias simultânea ou consecutivamente, formando, desta forma, agrupamentos de estratégias (*strategy clusters*). Por outro lado, a efetividade dos agrupamentos depende da orquestração das estratégias individuais. Neste processo, a natureza das LLS individuais mantém-se constante e é a exigência das tarefas que varia e faz com que surjam variações na seleção e orquestração dos agrupamentos de LLS (Macaro, 2006, p. 332).

Essa posição é apoiada pela maioria dos investigadores inquiridos por Cohen (2007). As respostas à sondagem revelam que existe um consenso geral de que «strategic behavior could fall along a continuum from a single action to a sequence of actions» (Cohen, 2007, p. 35). Existe um acordo generalizado entre os inquiridos de que, para ser eficaz, uma LLS necessita de ser empregada em sinergia com outras LLS, simultaneamente (*strategy clusters*) ou em sequência (*strategy chains*).

2.4.2. Consciente

Como foi referido, existe muita controvérsia em torno do grau de consciência e atenção que o aprendiz necessita ter em relação aos seus comportamentos linguísticos para que esses mesmos possam ser considerados LLS.

O inquérito supracitado de Cohen (2007, p. 32) revela que a maioria dos inquiridos está de acordo de que «any given strategy has to have a metacognitive component whereby the learner *consciously and intentionally* [grifo nosso] attends selectively to a learning task, analyzes the situation and task, plans for a course of action, monitors the execution of the plan, and evaluates the effectiveness of the whole process».

Um dos exemplos dessa consideração é o «Nível limiar» (1988), que defende que o uso das LLS prende-se com uma capacidade consciente. O'Malley e Chamot (1990) também referem que, numa perspetiva cognitiva da aprendizagem de LE, os processos conscientes ativos se encontram presentes em todas as situações linguísticas, pelo menos na fase inicial da aprendizagem, os quais podem ser estudados e aproveitados para assistir a aprendizagem. Macaro (2006) defende que as LLS são a matéria-prima do processamento cognitivo consciente e que devem ser distinguidas das atividades subconscientes. A importância desta característica leva Cohen (1998) a afirmar que o elemento de consciência é o que distingue as LLS dos outros processos que não são estratégicos.

Ellis (1994, p. 532) recorre a outra terminologia, considerando que «[l]earners are generally *aware* [grifo nosso] of the strategies they use and can identify what they consist of if they are asked to pay attention to what they are doing/thinking».

No entanto, o inquérito realizado por Cohen (2007) dá conta de que os especialistas da área não são unânimes quanto à medida em que um comportamento necessita ter uma componente mental, um objetivo, uma ação, uma componente metacognitiva (envolvendo planificação, monitorização e avaliação da estratégia), e potencial que conduzam ao sucesso da aprendizagem, para que o mesmo possa ser considerado LLS.

Atendendo à ambiguidade do termo “consciente”, Griffiths (2013) observa que, mesmo num ambiente clínico, com equipamentos sofisticados, está longe de ser simples determinar se uma pessoa está ou não consciente. A autora sugere que talvez a distinção entre «deliberado» *versus* «automático» seja mais apropriada do que «consciente» *versus* «inconsciente» para refletir sobre o uso das LLS, pois as estratégias podem ser empregadas de forma *automática* (Wenden, 1991), sem a necessidade de o aprendiz experiente decidir *deliberadamente* todas as etapas das ações. No entanto, esse automatismo não significa que o aprendiz não esteja consciente. Apesar de Oxford (2011a) descrever as LLS como

deliberadas, Griffiths (2013) defende que as LLS funcionam num *continuum* entre o deliberado e o automático. Os aprendentes principiantes tendem a fazer decisões deliberadas, enquanto os mais experientes têm mais automatismo ao empregar as LLS, podendo mesmo não se aperceber de que estão a fazer determinadas escolhas.

2.4.3. Selecionado

As LLS são consideradas opções disponíveis aos aprendentes, dado que é impossível obrigá-los a usá-las (Griffiths, 2013). A autora acrescenta que, uma vez que a teoria das LLS se baseia na ênfase do envolvimento ativo dos aprendentes, será difícil considerar como aprendentes estratégicos aqueles que estudam de forma passiva.

Para Cohen (1998), este elemento de seleção é importante na definição das LLS, visto que lhes atribui uma característica especial. No entanto, como foi referido no ponto anterior, os aprendentes podem tornar-se automáticos, após uma preparação adequada e, desta forma, não se aperceber das opções feitas em termos das LLS. Apesar disso, Cohen (1998) continua a defender que, caso seja dada muita atenção, o aprendente pode estar pelo menos parcialmente consciente dos passos que decidiu tomar.

Neste sentido, pode afirmar-se que os aprendentes têm um elevado grau de controlo em relação às LLS. De facto, alguns autores (R. L. Oxford, 1990, 2011b; Benson & Gao, 2008) consideram que de todas as diferenças individuais, as LLS são as mais facilmente controladas pelos aprendentes.

A adoção das LLS resulta de diversos fatores, por exemplo as diferenças individuais (motivação, personalidade, estilo de aprendizagem, idade, sexo, nacionalidade, etnia, cultura, etc.), fatores contextuais (situações de aprendizagem), objetivo da aprendizagem, entre outros. De facto, é uma das áreas de interesse dos investigadores averiguar os motivos que levam os aprendentes a escolher determinadas LLS. Esta constitui, também, uma das questões a que pretendemos responder no presente trabalho, a saber: se existe alguma relação entre alguns fatores individuais e contextuais e a adoção das LLS pelos aprendentes. Ponto que abordaremos na subsecção 2.6 do presente capítulo, onde se fará, especificamente, a descrição dos fatores a ser considerados neste estudo.

2.4.4. Propositado

Como acima referido, a seleção das LLS resulta do objetivo da aprendizagem. A maioria dos investigadores mais influentes desta área concorda com o facto de as LLS

possuírem um objetivo (Cohen, 2007, p. 34), que pode ser identificado por estudiosos ou docentes, embora seja provável que o próprio aprendente não seja capaz de o enunciar, talvez por não ter uma consciência tão apurada sobre o uso das LLS ou porque esse uso já se encontra automatizado e, logo, o aprendente deixa de estar consciente.

Na lista das características das LLS, Macaro (2006, p. 328) considera que «a key feature of a strategy should be the explicitness of its goal orientation». Porém, à semelhança de Cohen, o autor também afirma que os próprios aprendentes podem não saber dos seus objetivos finais. De facto, não é obrigação dos aprendentes, mas compete antes aos investigadores e aos teóricos deduzir e identificá-los. Essa necessidade de explicitar o objetivo é ainda maior se se considerarem as LLS no enquadramento da aprendizagem autorregulada.

Este objetivo pode ser frequentemente a resolução de problemas. Ellis (2008, p. 705) frisa que as LLS são «problem-oriented», executadas pelos aprendentes, a fim de superar determinados problemas de aprendizagem ou de comunicação. Neste sentido, a quarta característica na lista de Macaro (2006, p. 328), a de as LLS serem situação-específicas e transferíveis a outras situações e tarefas, reflete essa qualidade das LLS de terem algum objetivo específico.

Griffiths (2013) atribui muita importância a esta propriedade das LLS, considerando-a algo que separa as LLS das técnicas (*skills*), que se relacionam com as competências de compreensão oral e escrita, e de expressão oral e escrita. Na ótica da autora, enquanto as técnicas são orientadas para o uso do aprendido, as LLS são voltadas para o objetivo de aprender. No entanto, as técnicas podem ser implementadas para a finalidade de aprender a língua, através do pôr em prática o aprendido. Por exemplo, o aprendente pode exercitar a compreensão oral, empregando determinadas técnicas, para fins de comunicação e promover a aprendizagem, melhorando a pronúncia. Neste caso, dado que as técnicas são empregadas para alcançar um objetivo de aprendizagem, devem ser consideradas LLS (Griffiths, 2013).

Na prática, porém, a distinção entre a aprendizagem e o uso da LE pode não ser óbvia. Como se verá na subsecção 2.5 sobre a taxonomia das LLS, discordamos da dicotomia rígida entre as estratégias de aprendizagem e as de uso, razão pela qual adotamos a nomenclatura mais eclética de *Language Learner Strategies*, para substituir *Language Learning Strategies*, a fim de permitir alguma osmose entre as duas vertentes das estratégias.

2.4.5. Regulador

A maioria dos especialistas inquiridos na sondagem de Cohen (2007) considera que as LLS se encontram relacionadas com os conceitos de autorregulação (*self-regulation*), autonomia e autogestão (*self-management*). Deixando de lado as diferenças subtis entre estes termos, pode constatar-se que neles prevalece sempre a noção de regular e gerir, daí se notar a importância da metacognição na gestão do processo de aprendizagem.

Sendo uma componente crucial da autorregulação (R. L. Oxford & Lee, 2008; R. L. Oxford, 2011a; Griffiths, 2013), a metacognição implica a capacidade de se preparar para a aprendizagem, refletir sobre ela, planear, monitorizar, avaliar e, caso necessário, fazer modificações (N. J. Anderson, 2008). Retomando a metáfora da orquestra usada por Anderson (2005) para descrever os agrupamentos das LLS, a metacognição, por analogia, seria o maestro da orquestra. A autonomia, por sua vez, significa que os aprendentes devem saber regular a sua própria aprendizagem e, para tal, devem ser capazes de pensar de forma metacognitiva (Griffiths, 2003a). As estratégias metacognitivas serão discutidas mais pormenorizadamente na subsecção seguinte.

2.4.6. Centrado na aprendizagem

Cohen (2007), ao interpretar os resultados do inquérito aos especialistas da área das LLS, afirma que a maioria dos respondentes acredita que as LLS têm por objetivos o aperfeiçoamento (*enhancement*) da aprendizagem, a realização de tarefas e a resolução de determinados problemas. Além disso, a maior parte dos respondentes ao inquérito concorda com a ideia de as LLS servirem para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida e mais agradável.

A opinião é partilhada por Ellis (2008), que considera que na generalidade, as LLS contribuem *indiretamente* para a aprendizagem, proporcionando aos aprendentes dados sobre a LE para que sejam processados pelos mesmos. Além disso, algumas LLS podem também contribuir para a aprendizagem de forma *direta* (por exemplo, estratégias de memorização direcionadas para elementos lexicais específicos ou regras gramaticais).

Porém, como se poderá observar, na seguinte subsecção, existem autores que fazem distinção entre as estratégias de aprendizagem e as de comunicação/uso, à qual nos opomos. Embora seja inegável existirem situações em que o aprendente usa a LE apenas com a intenção de comunicação, é também irrefutável que o uso e a comunicação através da LE

promovem direta ou indiretamente a aprendizagem, mesmo que o próprio aprendente não esteja ciente desse objetivo.

A este respeito, Tarone (1980) frisa que, ao ajudar os aprendentes a dizerem o que pretendem ou necessitam expressar, as estratégias de comunicação promovem o desenvolvimento da LE. Ainda que a comunicação possa não ser perfeita em termos gramaticais ou lexicais, o uso da LE para objetivos comunicativos expõe efetivamente o aprendente ao *input* linguístico, podendo logo resultar na aprendizagem e ser considerado estratégia de aprendizagem.

Na subsecção seguinte, voltar-se-á a refletir em torno da classificação das LLS.

2.5. Taxonomia

A taxonomia das LLS reveste-se de grande importância, fornecendo uma base para estudar as estratégias ou combinações de estratégias eficazes na promoção da aprendizagem (Ellis, 1994).

A falta de consenso entre os investigadores na área das LLS também se estende à sua taxonomia, resultando da divergência em termos da teorização e da definição das LLS.

Um dos problemas respeitantes à taxonomia das LLS é a distinção entre as estratégias de comunicação/uso e as estratégias de aprendizagem. Ellis (1994) considera que a classificação das LLS não deixa de ser problemática. Por exemplo, apesar de a distinção entre os três tipos de estratégias: produção, comunicação e aprendizagem ser importante, não é fácil aplicá-la dado que se baseia em intenções dos aprendentes, que são normalmente obscuras e difíceis de definir (Tarone, 1980). Ellis (1994) defende, ainda, que é útil distinguir dois tipos de estratégias de aprendizagem: estratégias de aprendizagem de línguas (*language learning strategies*) e estratégias de aprendizagem de competências (*skill learning strategies*). No entanto, o próprio autor (Ellis, 1994) sublinha que essa distinção não é fácil e que a literatura da área nem sempre os distingue claramente.

Tarone (1980, p. 419) propõe a distinção entre as estratégias de uso e as estratégias de aprendizagem. Para a autora, as estratégias de uso abrangem: (a) estratégia de comunicação – «a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared (meaning structures include both linguistic and sociolinguistic structures)» e (b) estratégia de produção – «an attempt to use one's linguistic system efficiently and clearly, with a minimum of effort». As estratégias de aprendizagem,

por sua vez, são tentativas para desenvolver competências linguísticas e sociolinguísticas da língua-alvo.

A autora (Tarone, 1980) ainda propõe os seguintes critérios para distinguir a estratégia de comunicação, defendendo que se se verificar falta de qualquer um dos critérios, a estratégia não deve ser considerada estratégia de comunicação.

1. O orador pretende comunicar ao interlocutor um determinado significado x;
2. O orador acredita que a estrutura linguística ou sociolinguística necessária para comunicar o significado x não se encontra disponível ou partilhada com o interlocutor;
3. O orador opta por: (a) evitar – desistir de tentar comunicar o significado x ou (b) experimentar meios alternativos para comunicá-lo, até que se aperceba de que esse significado passa a ser partilhado.

Ellis (1985) sugere uma definição psicolinguística para as estratégias de comunicação, uma vez que a de Tarone não é capaz de explicar monólogos, por exemplo expressão escrita, em que não existe uma negociação explícita de significado. Segundo o autor, portanto, as estratégias de comunicação são «psycholinguistic plans which exist as part of the language user's communicative competence» e são «potentially conscious and serve as substitutes for production plans which the learner is unable to implement» (1985, pp. 181–182).

A separação entre as estratégias de comunicação/uso e as estratégias de aprendizagem é endossada por vários autores. Por exemplo, o «Nível limiar» (Casteleiro *et al.*, 1988) distingue as estratégias de aprendizagem das de comunicação, «graças às quais o aprendente adquire uma aptidão específica que ainda não possuía» (1988, p. 111).

Cohen (1998, 2011a, 2011b; Cohen & Weaver, 2006) divide as LLS em dois grupos principais – as estratégias de aprendizagem das línguas e as de uso das línguas, considerando que «some strategies contribute directly to learning, such as memorization strategies for learning vocabulary items [...] or organizational strategies for remembering grammatical structures [...] Other strategies, perhaps the bulk of them, have as their main goal that of using the language» (Cohen, 2011a, p. 17).

Macaro (1997) é outro autor que distingue as estratégias de aprendizagem (*learning strategies/learner strategies*) das estratégias comunicativas (*communicative strategies*). Para o autor, as estratégias de aprendizagem conduzem à aprendizagem, otimizando o ambiente de aprendizagem, enquanto as estratégias de comunicação promovem a manutenção da conversação, maximizando as oportunidades de prosseguir a comunicação, ao evitar problemas e armadilhas ou contornar os problemas.

Essa opinião é partilhada pelo QECR (2001, p. 37), quando considera que «[a] comunicação e a aprendizagem envolvem a realização de tarefas que não são unicamente linguísticas, mesmo se implicam actividades linguísticas e fazem apelo à competência comunicativa do sujeito. Dado que não são nem rotineiras nem automatizadas, estas tarefas exigem, por parte do sujeito, o uso de estratégias na comunicação e na aprendizagem.»

Dörnyei (2001) também distingue as estratégias de aprendizagem das de comunicação, que, de acordo com o autor, são aquelas que ajudam os aprendentes a superar dificuldades na comunicação, resultantes da proficiência limitada da LE. O autor ainda propõe a categoria das estratégias de automotivação, que se assemelham às estratégias afetivas de aprendizagem e às metacognitivas concetualizadas por Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990).

Quanto ao debate em torno da inclusão ou exclusão das estratégias de comunicação/uso nas LLS, Oxford e Lee (2007) observam que é difícil identificar as estratégias destinadas meramente à aprendizagem ou à comunicação, dado que qualquer oportunidade de comunicação pode permitir mais oportunidades para a aprendizagem e que todas as situações de aprendizagem devem teoricamente conduzir à comunicação, exceto nos casos de aprendizagem voltada puramente para as regras. A autora (R. L. Oxford, 2011a) contesta que seja feita a distinção, visto que a aprendizagem só pode ser conseguida através do uso, por exemplo através de comunicação significativa.

Face a essa observação, Cohen (2011a) contrapõe que para muitos aprendentes de LE, a grande parte daquilo que é “aprendido”, sobretudo numa sala de aula, nunca será aplicada na comunicação da vida real. Porém, se o aprendente utiliza uma estratégia meramente como instrumento para passar nos testes, sem a intenção de aprender e reter a informação, ele não está a tomar a responsabilidade da aprendizagem e logo a estratégia não é estratégia de aprendizagem (R. L. Oxford, 2008).

Por outro lado, Ellis (1985) defende que o uso hábil das estratégias de comunicação pode constituir um obstáculo à aprendizagem, uma vez que se trata de uma forma de colmatar o défice linguístico e, deste modo, impede o aprendente de envidar esforços para aperfeiçoar a LE. Porém, se se excluïrem as estratégias de comunicação pela alegada possibilidade de não resultar no sucesso de aprendizagem, existem também estratégias de aprendizagem que, apesar de o seu objetivo ser promover a aprendizagem, acabam por não o cumprir (Griffiths, 2013).

Existem, ainda, outros modos de classificar as LLS, por exemplo por áreas das competências (Cohen, 2011a, 2011b), nomeadamente as estratégias de compreensão oral, de compreensão escrita, de produção oral e de produção escrita. Também existem LLS que são

aplicáveis a todas as quatro áreas, a saber: as estratégias de vocabulário, de gramática e de tradução.

O autor (Cohen, 2011a) ainda apresenta outras formas de classificar as LLS, nomeadamente em razão da idade, do nível de proficiência, do sexo e da língua e cultura específica. No entanto, consideramos que, em vez de tipologias de LLS diferentes, se trata de fatores que influenciam o uso das LLS, que discutiremos na subsecção seguinte.

Além disso, O QECR (2001) refere-se a outra forma de taxonomia, em função dos diferentes tipos de atividades comunicativas: recepção, interação, produção e mediação. Logo, existem estratégias de recepção, de interação, de produção e de mediação.

As taxonomias mais conceituadas são ilustradas na tabela seguinte:

Tabela 2. *Taxonomias mais conceituadas*

| Rubin (1981) | O'Malley e Chamot (1990) | Oxford (1990) | Cohen (1998) |
|------------------------|---------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| A. Processos diretos | A. Estratégias metacognitivas | A. Diretas | A. Estratégias de aprendizagem |
| B. Processos indiretos | B. Estratégias cognitivas | 1. Estratégias mnemónicas | B. Estratégias de uso |
| | C. Estratégias Sociais/Afetivas | 2. Estratégias cognitivas | |
| | | 3. Estratégias compensatórias | |
| | | B. Indiretas | |
| | | 1. Estratégias metacognitivas | |
| | | 2. Estratégias afetivas | |
| | | 3. Estratégias sociais | |

Nota. Adaptada de Hsiao e Oxford (2002, pp. 370–371), Ellis (2008, p. 707) e Yin (2008, p. 24).

Talvez as duas taxonomias mais influentes sejam (a) a de O'Malley e Chamot (1990), que distingue entre as estratégias metacognitivas, as cognitivas e as socioafetivas, e (b) a de Oxford (1990), na qual se baseia o Inventário das Estratégias de Aprendizagem das Línguas (*Strategy Inventory for Language Learning*, SILL). A taxonomia de Oxford divide as LLS em dois grandes grupos: (a) as diretas: estratégias mnemónicas (EMM), estratégias cognitivas (ECG) e estratégias compensatórias (ECP); e (b) as indiretas: estratégias metacognitivas (EMC), estratégias afetivas (EAF) e estratégias sociais (ESC) (*vide* Tabela 2).

No entanto, não existe consenso universal relativo à validade dessas classificações (Griffiths, 2013). LoCastro (1994), por exemplo, questiona a separação entre as EMM e as

ECG na proposta de Oxford, considerando que a memória envolve processos mentais (cognitivos) e que deve, por conseguinte, pertencer ao mesmo grupo.

Outra crítica à taxonomia em que se baseia o SILL diz respeito ao grupo das ECP, cuja inclusão é “somewhat confusingly” (Ellis, 1994, p. 539), dado que as ECP devem ser consideradas estratégias de comunicação, em vez de estratégias de aprendizagem.

Dörnyei (2005) observa que os sistemas de estratégia propostos por Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990) são altamente compatíveis. O autor propõe três retificações nessas taxonomias: (a) excluir as estratégias de comunicação (estratégias compensatórias), (b) juntar as estratégias mnemônicas e as estratégias cognitivas do sistema de Oxford e (c) dividir as estratégias sociais/afetivas de O'Malley e Chamot. Dessa forma, as LLS devem ser compostas por quatro grupos: (a) estratégias cognitivas, (b) estratégias metacognitivas, (c) estratégias sociais e (d) estratégias afetivas.

Para fazer face a esta controvérsia, em torno da taxonomia das LLS, Griffiths (2008a, 2013) propõe evitar a classificação *a priori* e sugere agrupar as LLS, de acordo com as análises temáticas *post hoc*. A autora (Griffiths, 2013) observa que a classificação das LLS é crucial para a análise estatística, visto que os dados não agrupados podem ser ininteligíveis, complexos e difíceis de interpretar e que podem correr o risco de perder a sua utilidade. Porém, na prática, é muitas vezes impossível classificar de forma exclusiva uma determinada estratégia num ou noutro grupo, por exemplo, é difícil decidir se a estratégia de “ler o livro que requisitei” é cognitiva ou metacognitiva. Portanto é aconselhável que para diferentes projetos de investigação, a classificação seja feita caso a caso e justificada em função de diferentes aprendentes, situações e finalidades de aprendizagem, bem como o objetivo da própria investigação. Além disso, as classificações existentes devem ser revistas e adaptadas para as necessidades e características do grupo ao qual elas são aplicadas.

O'Malley e Chamot (1990) referem que, apesar de serem produtivos, os debates relativos à definição e à classificação das LLS não devem ser o único foco de atenção dos especialistas. Os autores consideram que é natural existirem divergências em termos da definição e classificação das LLS, visto que algumas delas são realizadas com base na teoria e outras fundamentadas em metodologias diferentes de recolha de dados.

Oxford (1990) observa que os conflitos em torno da classificação das LLS são inevitáveis. Um mesmo investigador pode classificar uma determinada estratégia de forma diferente em momentos diferentes.

Para estudar a validade dos 15 diferentes modelos de classificação das LLS, Hsiao e Oxford (2002) procederam a uma análise confirmativa de fatores que envolveu 517

aprendentes universitários de inglês. Alguns resultados importantes do estudo são: (a) as LLS podem e devem ser classificadas de forma sistemática; (b) o uso de determinadas LLS encontra-se relacionado com o de outras; (c) a classificação defendida por O'Malley e Chamot (1990) (estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e estratégias socioafetivas) é mais consistente com o uso das LLS do que a simples dicotomia entre as estratégias diretas e as indiretas; (d) as estratégias afetivas são distintas das sociais. Em suma, os autores consideram que o modelo de Oxford (1990) de seis fatores (sem as duas categorias superiores: diretas e indiretas), no qual se baseia o SILL, é mais coerente com o uso real dos aprendentes.

Fundamentados nessa consideração, no presente estudo, decidimos adotar a taxonomia de Oxford (1990). Além disso, sendo uma classificação mais abrangente e mais aplicada na investigação sobre as LLS (Rose, 2012), esse modelo permite contemplar as mais variadas estratégias utilizadas pelos aprendentes. Apesar da controvérsia em torno das estratégias de comunicação/uso, pretendemos manter uma maior comparabilidade com os outros estudos baseados no SILL, que inclui as estratégias compensatórias (comunicação/uso). Eis a razão pela qual adotamos, no presente estudo, o termo estratégias dos aprendentes de língua (*language learner strategies*), em vez de estratégias de aprendizagem de língua (*language learning strategies*), a fim de englobar não só as estratégias de aprendizagem (no seu *strictus sensus*), mas também as de comunicação/uso.

Assim, propomos uma classificação em três categorias gerais: (a) estratégias cognitivas (*lactus sensus*), que englobam as EMM e as ECG do modelo de Oxford; (b) estratégias metacognitivas (*lactus sensus*), abrangendo as EMC, as EAF e as ESC de Oxford; (c) estratégias de comunicação/uso, que incluem as ECP. A relação entre essas categorias gerais e as subcategorias de Oxford é ilustrada na Tabela 3.

Tabela 3. *Taxonomia das LLS no presente trabalho*

| Categorias gerais | Subcategorias de Oxford (1990) |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| A. Estratégias cognitivas | 1. Estratégias mnemônicas (EMM) |
| | 2. Estratégias cognitivas (ECG) |
| B. Estratégias metacognitivas | 3. Estratégias metacognitivas (EMC) |
| | 4. Estratégias afetivas (EAF) |
| | 5. Estratégias sociais (ESC) |
| C. Estratégias de comunicação/uso | 6. Estratégias compensatórias (ECP) |

Nas seguintes divisões, serão descritas essas categorias das LLS.

2.5.1. Estratégias cognitivas

De acordo com a taxonomia acima proposta, as estratégias cognitivas (*latus sensus*) abrangem as EMM e as ECG do modelo de Oxford (1990). As EMM, tais como agrupamento ou visualização, têm a função específica de ajudar os aprendentes a armazenar e restituir a nova informação. As ECG, como resumir ou raciocinar dedutivamente, possibilitam aos aprendentes a compreensão e produção da língua através de diferentes meios (R. L. Oxford, 1990).

Apesar de LoCastro (1994) e Dörnyei (2005) defenderem que as EMM são de natureza cognitiva e devem pertencer às ECG, Hsiao e Oxford (2002) consideram que as EMM têm, aparentemente, uma função específica que as distingue das outras ECG. É evidente que as EMM servem a cognição. No entanto, as EMM assistem os aprendentes na transferência da informação para a memória de longo prazo, por forma a armazená-la e, por outro lado, na sua restituição a partir da memória de longo prazo, quando necessário. Nesses procedimentos, não se realiza o processamento profundo da informação, enquanto nas ECG se verifica uma elaboração e transformação mais aprofundada da informação.

2.5.2. Estratégias metacognitivas

Anderson (2008, p. 99) define a metacognição como «thinking about thinking» e uma capacidade de refletir sobre o que é aprendido. A metacognição resulta em reflexão e avaliação do raciocínio, que podem conduzir a ajustamentos na gestão da aprendizagem e nas estratégias adotadas para tal. O autor elenca cinco técnicas metacognitivas: (a) preparar e planear a aprendizagem, (b) selecionar e usar estratégias, (c) monitorizar a aprendizagem, (d) orquestrar estratégias e (e) avaliar a aprendizagem. Estas técnicas, nas palavras do autor, «empower language learners» (N. J. Anderson, 2008, p. 99), dado que quando refletem sobre a aprendizagem, os aprendentes passam a estar mais bem preparados para tomar decisões sobre como melhorar o processo de aprendizagem.

O'Malley e Chamot (1990, p. 8) também realçam a importância da metacognição, afirmando que «students without metacognitive approaches are essentially learners without direction or opportunity to plan their learning, monitor their progress, or review their accomplishments and future learning directions».

Essa opinião é partilhada por Ellis (2008) e Cohen (2011b). Cohen observa que, apesar de não existir um único modelo de aprendente eficiente, uma das conclusões

decorrentes das investigações na área é que os aprendentes eficientes empregam várias estratégias, especialmente as estratégias metacognitivas, para alcançar os seus objetivos.

De acordo com a definição de Oxford (1990), as EMC permitem aos aprendentes controlar a sua própria cognição, ou seja, coordenar o processo de aprendizagem através de concentração, planeamento e avaliação.

As outras subcategorias deste grupo são as estratégias afetivas (EAF) e as sociais (ESC). As EAF visam regular emoções, motivações e atitudes na aprendizagem e as ESC promovem a aprendizagem através da interação com os outros (R. L. Oxford, 1990).

Macaro (2006) propõe a inclusão das EAF e das ESC no grupo das estratégias metacognitivas. A razão pela qual estas duas subcategorias estão incluídas neste grupo é justificada por Griffiths (2013), que considera que, dado que as estratégias metacognitivas são aquelas usadas para supervisionar e gerir a aprendizagem da LE, as EAF e as ESC são, por sua vez, empregadas metacognitivamente para gerir a interação social e o estado afetivo.

É necessário recordar que, apesar de as estratégias metacognitivas serem importantes na aprendizagem da LE e um dos fatores decisivos que garantem o sucesso dessa mesma aprendizagem, as estratégias cognitivas não são de menor importância. Griffiths (2013) considera que, mesmo tendo um repertório bem desenvolvido de estratégias metacognitivas, se o aprendente não o puser em prática, através das estratégias cognitivas, por exemplo, planear ler um livro mas nunca o concretizar, é pouco provável que o aprendente consiga sucesso na aprendizagem. Por isso, a autora afirma que «metacognitive strategies and cognitive strategies really go hand-in-hand» (Griffiths, 2013, p. 44).

2.5.3. Estratégias de comunicação/uso

Sendo uma componente das estratégias de comunicação/uso, as estratégias compensatórias (ECP), nomeadamente, adivinhar e usar sinónimos, permitem que os aprendentes usem a língua apesar das dificuldades (R. L. Oxford, 1990).

Como foi referido, apesar de considerar que existem diferenças entre as estratégias de aprendizagem e as estratégias de comunicação/uso, opomo-nos à dicotomia categórica entre elas, uma vez que «learning takes place *through* communication in informal environments and – perhaps increasingly so during recent years – partly also in the classroom, thanks to the shift to more communication-oriented teaching goals and methods» (Færch & Kasper, 1983, p. xviii). Além disso, Oxford (2011a) considera que uma divisão categórica contradiz a praticidade relativa ao ensino. Na opinião da autora, na prática, a maioria das estratégias de

comunicação/uso permite aos aprendentes manter a conversa, ter mais oportunidades para praticar, receber mais *feedback* durante a comunicação e logo aprender mais. Mesmo as estratégias para “salvar a face” durante a comunicação podem aliviar a ansiedade e manter o aprendente envolvido na conversa, promovendo, desta forma, a aprendizagem.

Hsiao e Oxford (2002) defendem que o uso e a aprendizagem da LE podem ocorrer simultaneamente e se sobrepõem um ao outro, sobretudo no caso dos aprendentes do nível inicial e intermédio. A possibilidade de o uso da LE resultar na aprendizagem, de acordo com os autores, depende de muitos fatores: o estilo de aprendizagem, o nível de interesse e, sobretudo, o grau de atenção.

Por outro lado, Tarone (1980) considera que é difícil fazer uma divisão categórica entre as estratégias de comunicação que são benéficas para a aprendizagem da língua e as que não o são. Pois, o emprego de todas as estratégias de comunicação/uso permite que o interlocutor ajude o orador a encontrar a estrutura correta para dizer o que pretende. A autora frisa que, neste sentido, todas as estratégias de comunicação/uso ajudam a maximizar os recursos. Aliás, as estratégias de comunicação/uso são frequentemente utilizadas pelos falantes nativos e fazem parte da sua bagagem linguística, razão pela qual o QECR (2001) alerta que as estratégias de comunicação não devem ser entendidas como um modelo de incapacidade, um modo de compensação de uma deficiência linguística ou de um erro de comunicação, mas sim um aspeto importante da competência comunicativa do utilizador (Canale & Swain, 1980).

Apesar de distinguir as estratégias de comunicação das estratégias de aprendizagem e chamar à atenção para a possibilidade de o seu uso bem sucedido obviar a necessidade de aprender as formas corretas da língua-alvo por parte dos aprendentes, Ellis (1985) ressalva que a principal contribuição das estratégias de comunicação é manter o canal aberto, de modo que, mesmo que não disponha da estrutura particular de que necessita, o aprendente se mantenha exposto a outras estruturas, algumas das quais poderão constituir matéria-prima para as estratégias de aprendizagem. Além disso, o autor (Ellis, 1997) assinala a sua importância na investigação científica, uma vez que a seleção das estratégias de comunicação pode refletir a fase de desenvolvimento do aprendente.

2.6. Fatores determinantes

As respostas ao supracitado inquérito de Cohen (2007) demonstram que os especialistas inquiridos são unânimes em considerar que o uso das LLS e a sua eficácia

dependem, em larga medida, do próprio aprendente (por exemplo, idade, sexo, aptidão linguística, inteligência, preferência por um estilo de aprendizagem e modelo cognitivo, autoconceito e autoimagem, personalidade, atitude, motivação e conhecimento prévio), da tarefa de aprendizagem em mãos (tipo, complexidade, dificuldade e generalidade) e do ambiente da aprendizagem (cultura de aprendizagem, riqueza do *input* e oportunidades do *output*). Cohen (2007) afirma que os investigadores têm de observar as LLS neste quadro mais abrangente, a fim de interpretar corretamente o seu papel no processo de aprendizagem da LE.

Sobre este aspeto, o QECR afirma o seguinte:

Os indivíduos diferem consideravelmente na abordagem que fazem à mesma tarefa. Como consequência, a dificuldade de uma determinada tarefa para qualquer indivíduo e as estratégias que ele adopta para a realizar são o resultado da combinação de um certo número de factores que fazem parte das suas competências (gerais e comunicativas) e das suas características individuais, assim como das condições específicas e das limitações em que a tarefa é levada a cabo. (2001, p. 220)

Referindo-se às diferenças individuais dos aprendentes (crença/atitude, estado afetivo, fatores gerais e experiência de aprendizagem prévia) e aos fatores situacionais (língua-alvo, formalidade da situação de aprendizagem, natureza da instrução e tarefa a ser realizada pelo aprendente), Ellis (1994) considera que, ao determinar a escolha das LLS, esses fatores influenciam dois aspetos da aprendizagem: o ritmo da aquisição e o nível do desempenho alcançado. Além disso, o êxito conseguido e o nível de proficiência da LE também exercem influência sobre a seleção das LLS. Entre estes fatores, o autor (Ellis, 2008) destaca a percepção da autoeficácia, sendo que o aprendente tende a optar por aquela abordagem que lhe parece mais confortável e mais exequível e, por outro lado, evitar aquelas ações que excedem a sua capacidade.

A investigação sobre estes fatores reveste-se de muita relevância. Naiman *et al.* (1978/1996) enfatiza que não é aconselhável centrar a atenção exclusivamente nas LLS, visto que constituem apenas uma parte da aprendizagem de LE. É importante, pois, relacioná-las com a personalidade e fatores motivacionais do aprendente, bem como com outros aspetos do processo da aprendizagem.

Oxford (2008) também aconselha que os estudos atendam às variáveis que afetam a autonomia e o uso das LLS dos aprendentes. Essas variáveis incluem não só o espaço geográfico, mas também a situação socioeconómica, a disciplina principal de estudo, o sexo, a idade, o estilo de aprendizagem, os objetivos, o interesse, a experiência de viagem e a

habilitação literária. Além disso, a autora realça a importância de ter em consideração as diferenças intra e interculturais.

A investigação sobre estes fatores variáveis e a sua influência na adoção das LLS é significativa não só para o desenvolvimento teórico, mas também no que diz respeito à prática de ensino, dado que se considera crucial adequar a formação em LLS às necessidades individuais e situacionais do aprendente ou do grupo de aprendentes (Takeuchi, Griffiths, & Coyle, 2007). No estudo realizado pelos autores (2007), foi feita uma revisão dos estudos que se debruçam sobre os diversos fatores determinantes nas LLS: idade, género, motivação, orientação profissional/objetivo da aprendizagem, estilos de personalidade, nacionalidade/etnia/cultura, proficiência e situação de aprendizagem.

De acordo com uma outra revisão da literatura, realizada por Benson e Gao (2008), tende-se a reservar o termo «diferenças individuais» para os atributos internos, biológicos e psicológicos que exercem influência sobre o desempenho da aprendizagem.

Desta forma, Benson e Gao (2008) dividem as diferenças individuais mais estudadas em dois grupos: (a) atributos que são geralmente tidos como inatos, tais como o sexo, a idade, a aptidão para a aprendizagem de línguas, a personalidade e o estilo de aprendizagem; (b) atributos que são considerados como adquiridos, por exemplo, a atitude, a motivação, a crença e o próprio uso das LLS. Esta divisão entre os atributos inatos e os adquiridos pode também ser expressada de outras formas, tais como a distinção entre os biologicamente determinados e os socialmente moldados, ou os livres de contexto e os sensíveis ao contexto.

No entanto, este tipo de distinção binária pode ser problemático (Benson & Gao, 2008). Embora o sexo, a idade, a aptidão para as línguas, a personalidade e o estilo de aprendizagem possam ser vistos como biologicamente determinados e livres de contexto, os seus efeitos são socialmente moldados e sensíveis ao contexto. Ao estudar o fator sexo, por exemplo, o sexo biológico é menos pertinente do que a perceção social, bem como as expectativas e oportunidades para os dois sexos, em termos da aprendizagem de LE num determinado contexto.

Além das diferenças individuais, tanto as inatas como as adquiridas, os estudos que se dedicam à variação das LLS propendem a tomar em consideração os fatores contextuais, tais como a fase da aprendizagem, a língua-alvo, o contexto cultural e a experiência prévia (Benson & Gao, 2008).

Sobre este aspeto, White *et al.* (2007) afirmam que uma abordagem mais situacional será a tendência nesta área de estudo, podendo ocorrer repertórios de LLS diferentes em situações diferentes.

Entre esses investigadores, Hsiao e Oxford (2002) consideram que identificar a influência do contexto da aprendizagem no uso das LLS constitui um tópico importante para a futura investigação baseada no SILL.

Um outro autor que esboça a futura direção da investigação em LLS é Anderson (2005), que sublinha a necessidade de explorar a variação do uso das LLS, quando muda a situação de uso da LE, por exemplo do ambiente académico para o domínio social.

Chamot (2004) considera que o contexto da aprendizagem, os objetivos do aprendente e os objetivos instrucionais do docente são fatores pouco estudados na área das LLS. Os objetivos do aprendente variam em função da finalidade geral da aprendizagem, por exemplo desenvolver a LE para fins académicos, reforçar principalmente a compreensão e a expressão oral para imigrantes ou formar intérpretes e tradutores. Ao mesmo tempo, o contexto da aprendizagem (tamanho da turma, acesso a fontes em LE e forma de avaliação) e os objetivos do aprendente podem, em conjunto, determinar a forma como o aprendente lida com determinadas tarefas e adota as LLS.

Apesar de desempenharem um papel indispensável, os objetivos e crenças incorporados nas metodologias de ensino são menos influentes na adoção das LLS, comparando com os objetivos e crenças do próprio aprendente (R. L. Oxford & Lee, 2007). Pois, o aprendente introduz na situação da aprendizagem as suas características individuais que influenciam o desempenho (Takeuchi *et al.*, 2007).

Dada a complexidade da situação individual e situacional (Takeuchi *et al.*, 2007), Benson e Gao (2008) alertam que, quando é estudado individualmente, cada um desses fatores pode ser responsável pela variação das LLS entre diferentes grupos ou tipologias de aprendentes. No entanto, não se deve negligenciar o facto de que, para cada um dos aprendentes, o uso das LLS é resultado da confluência de todos os fatores em sincronia.

À luz destas considerações, analisaremos, nas seguintes subsecções, os fatores influentes na adoção das LLS a serem estudados no presente trabalho.

2.6.1. Sexo/género

De acordo com Nyikos (2008), o termo amplo, “género”, é frequentemente usado para denotar não só os dois sexos biológicos, mas também os seus papéis socialmente construídos.

De uma forma geral, acredita-se que as mulheres são melhores aprendentes de língua do que os homens (Ellis, 1994). No que diz respeito ao uso das LLS, Oxford (1989) afirma que os estudos revelam que, numa típica situação de aprendizagem, as mulheres usam

significativamente mais LLS do que os homens e de modo mais frequente. No entanto, a autora ressalva que os homens e as mulheres demonstram igual capacidade estratégica, após formação em LLS.

A diferença no uso das LLS em razão do gênero é assinalada em diversos estudos (R. L. Oxford & Nyikos, 1989; R. L. Oxford & Green, 1995; Dreyer & Oxford, 1996; Graham, 1997; Lan & Oxford, 2003). Os resultados também dão conta de que os aprendentes do sexo feminino recorrem significativamente mais às LLS do que os do sexo masculino. Porém, outros estudos, por exemplo o de Phillips (1990) e o de Chang (1990), divergem neste aspeto, não tendo descoberto nenhuma diferença significativa devido ao sexo no uso das LLS.

Além da diferença em termos da frequência de uso das LLS entre os dois sexos, o estudo realizado por Green e Oxford (1995) revela que diferentes situações podem influenciar o uso de determinadas LLS pelos dois sexos, dado que, comparando com os inquiridos do sexo feminino, os do sexo masculino recorrem mais à televisão e ao cinema para aprender o inglês, visto que os programas em inglês, especialmente os desportivos, atraem mais os homens do que as mulheres.

Apesar destas afirmações, quando se estudam as diferenças em razão do gênero na aprendizagem de LE, é necessário realizá-los com prudência e evitar «oversimplification and unproductive generalizations» (Sunderland, 2000, p. 149).

2.6.2. Investimento

Teorizado por Peirce (1995), o investimento na aprendizagem de língua refere-se, além dos recursos financeiros, à quantidade de tempo, atenção e esforço que o aprendente está disposto a disponibilizar (Griffiths, 2013). Quando os aprendentes investem numa LE, esperam alcançar um leque mais vasto de «symbolic and material resources» (Peirce, 1995, p. 17), que são, no fundo, recursos culturais e materiais relacionados com a identidade social.

Oxford (2011a) afirma que o nível de uso das LLS é proporcional ao investimento que o aprendente dedica à aprendizagem, sendo que quanto mais o aprendente investe no estudo, mais estratégico ele tende a ser.

Por outro lado, Griffiths (2013) considera que o nível de uso das LLS ao qual um determinado aprendente declara recorrer, pode ser um indicador útil do grau da vontade que ele tem em investir na aprendizagem.

No presente trabalho, é tomada como indicador do investimento a frequência com que o estudante se encontra exposto à língua portuguesa, por ser mais mensurável.

2.6.3. Experiência prévia

Acredita-se que existem provas que defendem a ligação entre a experiência prévia que o aprendiz tem com as LE e o uso das LLS (Ellis, 2008). O autor afirma ainda que as LLS selecionadas pelos aprendentes refletem o estágio geral do seu desenvolvimento da LE. Por exemplo, há evidências de que as LLS atinentes ao uso funcional e ao processamento de troços da língua precedem aquelas que atendem à forma e a palavras isoladas. Além disso, as EMC são mais evidentes nos aprendentes de níveis mais avançados (Ellis, 2008).

Quanto a este aspeto, Bedell e Oxford (1996) observam que a experiência prolongada num determinado ambiente educacional pode, eventualmente, transformar-se num fator da identidade cultural, embora seja suscetível de mudar num novo contexto cultural.

Levine, Reves e Lever (1996) consideram que os estudantes inscritos num sistema educativo altamente estruturado e uniformizado têm a tendência para desenvolver LLS que refletem as características do próprio sistema.

No nosso estudo, o nível de proficiência do inglês é tido como um dos indicadores dessa experiência prévia, uma vez que, no Interior da China, a grande maioria dos estudantes tem como primeira LE o inglês. A classificação na prova de inglês no exame nacional para o acesso ao ensino superior é usada para medir esse nível de proficiência. Outro indicador deste fator tido em consideração no presente estudo é o tempo de estudo, nomeadamente em que ano de estudo se encontra o aprendiz. São ambos parâmetros que podem denotar a experiência do aprendiz no âmbito da aprendizagem de LE que, por sua vez, deve exercer alguma influência na adoção das LLS, como revelam alguns estudos, por exemplo o de Phillips (1990) (*vide* Capítulo II).

2.6.4. Instituição vinculada

Spolsky (2004) defende que, em qualquer grupo social, podem existir ou não esforços explícitos e observáveis no planeamento linguístico, mas existem geralmente uma ou várias perspetivas ideológicas, em termos do uso e comportamento linguístico apropriado, e existem decerto padrões da prática linguística, mesmo que sejam irregulares e inconsistentes. Neste sentido, as instituições de ensino superior não são uma exceção e têm uma política linguística própria, que reflete, nas palavras de Tollefson (2002, p. 3), «the role of governments and other powerful institutions in shaping language use and language acquisition».

Tollefson (1989) afirma que o processo de planeamento linguístico está relacionado com um conjunto de variáveis intermediárias que, por sua vez, afetam o *input*, o aprendiz,

a aprendizagem e o aprendido. Este processo envolve uma hierarquia de decisões e níveis que eventualmente influenciam a aprendizagem de uma língua estrangeira, como ilustra o diagrama seguinte.

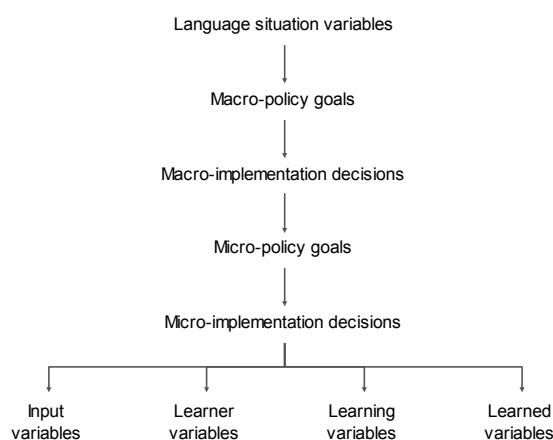


Gráfico 2. Papel do planeamento linguístico na aprendizagem de LE
Adaptado de Tollefson (1989, p. 26)

Ao passo que os objetivos macropolíticos e as decisões de macroimplementação são de nível nacional, os objetivos micropolíticos e as decisões de microimplementação já dizem respeito às instituições, definindo o seu currículo, os materiais didáticos, a metodologia e os critérios de avaliação, entre outros fatores que estão intimamente ligados à prática de ensino-aprendizagem.

Por exemplo, a configuração da sala de aula pode ter um impacto significativo na aprendizagem e no uso das LLS (Takeuchi *et al.*, 2007). Os autores consideram ainda que a interação numa sala de aula pode ser influenciada pelos objetivos partilhados entre os estudantes. O estudo levado a cabo pelos autores revela que os estudantes aprendem melhor num ambiente em que eles são apoiados, os objetivos são partilhados e a atividade estratégica é transparente.

No entanto, não se deve negligenciar que o facto de essa configuração não ser estanque. Griffiths (2008b) observa que os aprendentes eficientes são ecléticos nas suas preferências, considerando que existem diversos modos para garantir o sucesso da aprendizagem. Além disso, os aprendentes eficientes aplicam de forma flexível os métodos que são mais adequados às suas próprias características e à situação específica de aprendizagem, por forma a alcançar os seus objetivos.

No nosso trabalho de investigação, supomos que, devido ao facto de o estudo do PLE ser uma área relativamente jovem na China, existem diferenças entre as instituições de ensino

superior em termos da experiência do corpo docente, do manual adotado e da própria cultura institucional. Consideramos que essas divergências podem ter implicações no uso das LLS pelos aprendentes inscritos nas respectivas universidades.

2.6.5. Ano do curso e idade

Apesar de serem duas variáveis aparentemente distintas, no contexto do ensino universitário do PLE na China, verifica-se alguma coincidência entre a idade do aprendente e o ano do curso que frequenta, visto que o acesso a estes cursos de PLE é reservado àqueles candidatos que transitam do ensino secundário. Portanto, ao nível da licenciatura, os estudantes de PLE são adultos e devem pertencer à faixa etária entre os 17 e os 24 anos e, à exceção de casos esporádicos, verifica-se uma coincidência entre o fator idade e o do ano do curso, a saber, no 1.º ano da licenciatura, os alunos devem ter 17 ou 18 anos e no 2.º ano, 18 ou 19, e por aí adiante.

Neste sentido, consideramos que para o caso do ensino do PLE no Interior da China, a variável da idade não constitui um fator significativo para o estudo sobre as LLS, uma vez que a variação etária é relativamente pequena (17-24 anos). Além disso, mesmo que seja observada uma diferença estatisticamente significativa em função da idade, esta tem pouco significado para a prática pedagógica e deve ser vista apenas como um reflexo da variável do ano do curso, que merece mais atenção do ponto de vista didático.

De facto, o ano do curso pode ser considerado um indicador do nível de proficiência dos aprendentes, pois é suposto que, regra geral, os estudantes do 2.º ano sejam mais proficientes do que os do 1.º ano. Talvez seja um dos fatores mais apelativos para os especialistas, já que, desde os primeiros estudos em LLS (Rubin, 1975; Naiman *et al.*, 1978/1996), o nível de proficiência tem sido amplamente estudado no sentido de identificar a sua relação com o emprego das LLS. No entanto, por mais que se queira afirmar uma correlação positiva entre o uso das LLS e a proficiência, aliás confirmada por vários estudos (Green & Oxford, 1995; Dreyer & Oxford, 1996; Lan & Oxford, 2003), mas contrariada por Phillips (1990), a interação entre as duas variáveis continua incerta. Por outro lado, mesmo que seja comprovada esta correlação, é difícil apurar a causalidade entre os dois fenómenos (Ellis, 1997; R. L. Oxford, 2011a; Field, 2013). Além disso, a quantidade e a frequência das LLS, como veremos nos seguintes capítulos, deixaram de ser consideradas cruciais para o sucesso do emprego das LLS.

Nas subsecções anteriores, foram apresentados os diversos fatores influentes no uso das LLS tidos em consideração neste estudo. No entanto, note-se que existem, ainda, outros determinantes, que não foram abordados, devido às limitações do presente estudo e à impossibilidade de serem objetivamente mensuráveis através de um inquérito por questionário.

2.7. Áreas de investigação

Ao realizar uma retrospeção do desenvolvimento da área de LLS, Grenfell e Macaro (2007, p. 27) afirmam que a presunção básica da investigação em LLS é que «an L2 learner, unlike his/her first language counterpart, would find the endeavour problematic. However, since some learners found the endeavour less problematic than others, it was worth finding out what they did». Esta continua, até ao presente, a ser a missão fundamental da investigação em LLS. A missão original diversificou-se e desenvolveu-se em diferentes vias: a variedade e a extensão do uso de LLS; as diferenças individuais; a ligação entre as LLS e a autonomia e a competência; a especificidade de LLS em relação às tarefas; a relação com o desempenho e a proficiência em diferentes momentos.

Com base na teorização, nas aplicações práticas realizadas pelas quatro obras mais citadas (Wenden & Rubin, 1987; O'Malley & Chamot, 1990; R. L. Oxford, 1990; Naiman *et al.*, 1978/1996) e nos estudos empíricos que as seguiram, os académicos conseguiram as seguintes descobertas:

1. O uso de LLS parece correlacionar-se com vários aspetos do sucesso na aprendizagem de LE.
2. Existem diferenças entre grupos e aprendentes em termos do uso de LLS.
3. A metodologia de levantamento das LLS, apesar de não ser perfeita, encontra-se num nível aceitável, no que respeita à validade e à fiabilidade.

Mais tarde, Grenfell e Macaro (2007) enumeram as seguintes principais descobertas desta área:

1. As LLS que os aprendentes usam são acessíveis e podem ser registradas.
2. Uma LLS é uma construção que pode ser definida e a sua natureza e função podem ser descritas em termos práticos.
3. As LLS são importantes porque estão associadas ao sucesso na aprendizagem.
4. Alguns tipos de aprendentes têm maior propensão para usar LLS ou usá-las com maior sucesso do que os outros.
5. As LLS podem ser ensinadas e, dessa forma, os aprendentes são capazes de desenvolver um comportamento estratégico mais eficaz.

Além disso, os autores (Grenfell & Macaro, 2007) ainda acrescentam que, apesar de alguns obstáculos e reservas, se a formação em LLS (*learner strategy instruction*) é efetuada durante um longo período de tempo e tem em atenção a metacognição, parece ser eficaz na promoção de uma aprendizagem bem-sucedida.

3. Instrumentos de investigação

Como foi referido, a investigação em LLS reveste-se de grande importância, tanto para o desenvolvimento da teoria da aprendizagem de LE, como também para a prática do ensino-aprendizagem (Ellis, 2004, 2008).

Quanto a este aspeto, Oxford (2011a) frisa que a avaliação de LLS pode elevar a consciência dos aprendentes assim como dos professores sobre a importância das LLS. No entanto, estudos revelam que é frequente os professores ignorarem ou terem dúvidas sobre o uso de LLS dos seus alunos, e que os aprendentes, por outro lado, diferem em termos da consciência sobre as suas próprias LLS. Neste sentido, uma avaliação eficaz do uso de LLS é imprescindível para melhorar a situação.

A autora (R. L. Oxford, 2011a, p. 140) considera ainda que a avaliação de LLS «can serve as a baseline description, a source of predictions, a diagnostic tool, a foundation for deciding what strategies to teach, or a pre- and post-instruction measure to evaluate strategy instruction». Portanto, essa avaliação é necessária para garantir o sucesso na formação em LLS (R. L. Oxford *et al.*, 2014). Esta posição é partilhada por Rubin, Chamot, Harris e Anderson (2007), que consideram que a formação em LLS começa por ajudar o aprendente a entender o que são as LLS e saber quais LLS está a usar.

Porém, a investigação em LLS nem sempre é fácil. O'Malley e Chamot (1990, p. 85) avançam que as LLS iniciam como conhecimento declarativo que, com a prática, se pode tornar processualizado e, à semelhança das complexas competências cognitivas, «proceed through the cognitive⁵, associative⁶, and autonomous⁷ stages of learning». Na fase cognitiva, a aplicação de LLS ainda se baseia no conhecimento declarativo, necessitando do processamento na memória de curto prazo, e não se realiza de forma automática. Neste caso, a investigação sobre a forma como as LLS são aplicadas deve ser relativamente fácil e pode ser realizada através de qualquer método ou instrumento de recolha de dados, tal como a entrevista ou o questionário. Quando essa aplicação passa a ser um processo, realizando-se automaticamente, o aprendente pode não estar ciente do uso das LLS. A recolha de dados, por conseguinte, exige técnicas especializadas para interromper o processo mental em curso.

De facto, como observam Grenfell e Harris (Grenfell & Harris, 1999, p. 54), é tarefa árdua entrar na *caixa negra* do cérebro humano e descobrir o que está a acontecer nele. No entanto, apesar das limitações, deve fazer-se o mais possível, fornecendo matéria para reflexão.

A observação é o método adotado nos primeiros estudos em LLS (Rubin, 1975; Naiman *et al.*, 1978/1996). No entanto, as limitações têm vindo a revelar-se. Cohen (1987) e Oxford (1992) consideram que é difícil obter uma perceção precisa sobre os processos mentais conscientes dos aprendentes, através da observação convencional numa aula centrada no professor. De acordo com Cohen (1987), embora a observação permita registar o movimento físico dos estudantes, é difícil captar o que eles pensam, como pensam e como se sentem. Neste sentido, a observação dos comportamentos na aprendizagem de língua limita-se aos alunos que se pronunciam, ao passo que, com este método, os mais silenciosos não são observáveis.

No estudo realizado por Naiman *et al.* (1978/1996), são pouco frequentes os indicadores dos comportamentos manifestos de aprendizagem, tais como a autocorreção, repetição iniciada pelo aprendente e levantamento de questões. Além disso, esses indicadores não são suficientes para distinguir os aprendentes eficientes dos menos eficientes. Os autores afirmam que é impossível observar as formas mais importantes, complexas, mas implícitas do comportamento de aprendizagem.

⁵ «In the cognitive stage individuals develop a declarative understanding of the steps required in skill performance» (J. R. Anderson, 1980, pp. 258–260).

⁶ «In the associative stage errors in understanding or performance are reduced and execution of the skill becomes more fluid» (J. R. Anderson, 1980, pp. 258–260).

⁷ «In the autonomous stage the skill becomes increasingly automatic» (J. R. Anderson, 1980, pp. 258–260).

Portanto, Chamot (2008) defende que o autorrelato continua a ser o único modo de explorar o processo mental, embora possa ser impreciso, se o aprendente não o fizer de forma consciente e sincera.

As vantagens do autorrelato são elencadas por Oxford (2011a, p. 142):

- O autorrelato é um dos escassos métodos que nos possibilitam o acesso ao pensamento, sentimento, atitude e estratégias dos aprendentes.
- O autorrelato pode ser necessário para verificar o resultado dos relatos realizados pelos outros (*other-report*).
- A tendência de as respostas serem influenciadas pela intenção do investigador (*social desirability bias*) não constitui problema nos estudos em LLS, desde que (a) esteja esclarecido que não existem respostas corretas ou erradas e que o que o participante responde não influencia avaliações sobre ele e (b) sejam garantidos o anonimato e a confidencialidade.

Porém, o autorrelato não deixa de ser problemático. Por exemplo, existe sempre o risco de confundir o uso efetivo das LLS com a capacidade de fazer o autorrelato do aprendente (Ellis, 1994). Skehan (1989) alerta que é o mesmo fator que influencia o relato de LLS e o sucesso de aprendizagem – a capacidade de articulação (*articulateness*). De acordo com o autor, é possível que alguns aprendentes sejam mais aptos para raciocinar de forma mais precisa, detalhada e organizada, devido a diversos fatores, o que lhes permite refletir sobre a experiência de aprendizagem e relatá-la com precisão. Segundo o autor, esta capacidade é possivelmente aquela mesma que é decisiva no sucesso da aprendizagem de LE. Neste sentido, os aprendentes menos eficientes enfrentam o insucesso devido à mesma razão que os leva a ter dificuldades na descrição das LLS.

Por forma a estudar o uso das LLS, foram desenvolvidas diversas técnicas de avaliação, recorrendo ao autorrelato (R. L. Oxford & Burry-Stock, 1995; White *et al.*, 2007; Cohen, 2011a; R. L. Oxford, 2011a), por exemplo, à entrevista, à discussão em grupo, ao diário e ao protocolo de pensar em voz alta (*think-aloud protocols*). Estes instrumentos de investigação apresentam vantagens diferentes. Macaro (2006) afirma que os questionários e inventários fornecem um quadro geral, enquanto os relatórios verbais (protocolo de pensar em voz alta e retrospeção baseada em tarefa) permitem observar o uso de LLS numa competência ou tarefa específica.

A análise de diário, por sua vez, constitui um outro método de relatório retrospectivo que permite a recolha de informação relativa às LLS. A abordagem, no entanto, é principalmente adotada para estudar o estado afetivo dos aprendentes e o seu impacto na aprendizagem (Ellis, 1994). Por outro lado, dado que é individualizado, é impossível sintetizar o comportamento do grupo dos aprendentes através deste método (R. L. Oxford, 1992).

Quanto ao protocolo de pensar em voz alta, Ellis (1994) considera que a sua aplicação exige que os aprendentes procedam à introspeção em termos das LLS que empregam, enquanto realizam uma determinada tarefa. De modo geral, o método permite uma melhor compreensão sobre a aprendizagem das competências do que as LLS.

Além disso, sendo «costly and time-consuming» (R. L. Oxford, 1992, p. 176), nem sempre é prático aplicar o protocolo (Ellis, 1994). Os estudantes principiantes conseguem descrever as LLS na sua língua materna, o que pode interferir na forma como eles realizam a tarefa na LE. Por outro lado, os aprendentes divergem na sua capacidade de pensar em voz alta durante a realização da tarefa e, consequentemente, é possível este tipo de estudos refletir apenas o uso de LLS de um grupo específico de aprendentes.

O'Malley e Chamot (1990) defendem que, entre os diferentes métodos, o protocolo de pensar em voz alta tem uma cobertura mais reduzida das LLS, visto que a natureza do método impede o investigador de sugerir LLS adicionais. Em contraste, devido à sua estrutura, o questionário e a entrevista permitem uma maior cobertura do uso de LLS.

Comparado com as outras abordagens, o inquérito por questionário apresenta vantagens, permitindo quantificar uma multiplicidade de dados e proceder a numerosas análises de correlação, bem como satisfazer a exigência de representatividade do conjunto dos entrevistados (Quivy & Van Campenhoudt, 2005). A este respeito, Oxford e Burry-Stock (1995) e Oxford (1992, 1996) defendem que, comparando com as outras técnicas de avaliação, o autorrelato com resposta em escala (*self-report scales*) é fácil e rápido de administrar, e por conseguinte talvez seja o modo mais eficiente em termos de custos para avaliar as LLS, além de não ser intimidador, garantindo mais confidencialidade aos inquiridos.

Efetivamente, não se pode esperar que um método – entrevista, diário, protocolo de pensar em voz alta ou inquérito – satisfaça todos os objetivos. Neste sentido, os investigadores necessitam compreender a funcionalidade dos métodos e escolher aquele ou aqueles que correspondem às necessidades específicas do estudo (R. L. Oxford & Green, 1995).

Tendo em conta as suas características, o inquérito por questionário é adotado no presente estudo. Porém, não podemos deixar de referir que o método tem as suas limitações, sobretudo quando se pretende uma perspetiva mais qualitativa. Por essa razão, alguns autores (Ellis, 2004; Griffiths & Oxford, 2014) recomendam uma abordagem híbrida (quantitativa e qualitativa), que permite contemplar de forma mais aprofundada e personalizada os fatores responsáveis pelas diferenças entre os aprendentes.

3.1. Inquérito por questionário

As vantagens do inquérito por questionário são assinaladas por vários investigadores. De acordo com O'Malley e Chamot (1990), as vantagens do questionário residem no facto de delimitar as respostas para obter informações relevantes e de simplificar o tratamento dos dados, uma vez que os mesmos podem ser codificados e analisados recorrendo ao computador. Em contraste, as respostas verbais são extremamente difíceis de registar com exatidão, requerendo equipamentos específicos e transcrição exaustiva para a análise subsequente.

Sobre este aspeto, Oxford e Green (1995) defendem que as entrevistas são esboçadas para produzir informações altamente espontâneas e ricas, que são idiossincráticas aos indivíduos, ao passo que as escalas sumativas produzem informações globais e uniformizadas, que podem ser sumariadas para o grupo dos estudantes. No entanto, as autoras reiteram que «closed-ended self-report instruments (summative rating scales) are not meant to produce the same thing as interviews, think alouds, note-taking, diaries, or other open-ended formats» (R. L. Oxford & Green, 1995, p. 167).

Ellis (2004) observa que os estudos sobre as diferenças individuais (inclusive as LLS) se baseiam, predominantemente, nos métodos quantitativos. O preferido é o inquérito por questionário constituído por elementos em escala de Likert, que convida os aprendentes a fazer um autorrelato sobre aspetos da sua aprendizagem. Os dados obtidos são submetidos a análises correlacionais, por forma a identificar relações entre as variáveis individuais e/ou entre um determinado fator (por exemplo, o uso das LLS) e o nível de proficiência da LE.

Apesar de Ellis (2004, p. 545) considerar que «generally little is to be gained by trying to identify and train learners in specific strategies», uma vez que os aprendentes eficientes dispõem de um vasto leque de LLS e selecionam as LLS em função dos seus objetivos de longo prazo e a tarefa que têm em mãos, existe uma vantagem nesta

predominante abordagem nos estudos de LLS, nomeadamente a de possibilitar a investigação sistemática dos diversos fatores que influenciam o uso de LLS.

Em termos da prática do ensino, o inquérito por questionário pode ser um método eficaz no sentido de sensibilizar os aprendentes para a importância das LLS e de integrar numa aula reflexões sobre as componentes da metacognição (N. J. Anderson, 2008).

No presente estudo, com o inquérito por questionário, procede-se a uma avaliação geral de LLS (*general strategy assesment*⁸), na qual o aprendente identifica as LLS que tipicamente emprega no momento da realização da avaliação ou no passado recente. Este tipo de avaliação, comparando com a avaliação baseada em tarefas (*actual-task assesment*⁹) e a avaliação híbrida (*hybrid strategy assesment*¹⁰), fornece uma perspetiva mais geral do uso de LLS e pode frequentemente associar-se à progressão a longo prazo da proficiência (R. L. Oxford, 2011a).

A popularidade deste tipo de questionários quantitativos e gerais deve-se a várias razões (R. L. Oxford, 2011a). Primeiro, trata-se de um dos «most efficient and comprehensive ways to assess frequency of language learning strategy use» (R. L. Oxford, 1996, p. 28), permitindo avaliar um conjunto de LLS de muitos estudantes num curto espaço de tempo. Segundo, em termos de LLS, serve como base do perfil geral de um estudante individual ou de um determinado grupo de estudantes, o que possibilita maior comparabilidade. Terceiro, os dados recolhidos através do questionário podem ser analisados em relação a diferentes variáveis, tais como o género, a idade, o nível de proficiência e o estilo de aprendizagem (R. L. Oxford, 1996). Quarto, estes questionários garantem maior viabilidade no que diz respeito à sua administração e classificação, sobretudo quando são administrados *online*, garantindo classificação e interpretação instantâneas.

Porém, apesar de ser a abordagem mais frequentemente usada e possivelmente a mais eficiente para identificar as LLS usadas pelos aprendentes (Chamot, 2008), o questionário tem as suas limitações. Por exemplo, os estudantes podem não se recordar das LLS usadas no passado, indicar LLS que na realidade não usam, ou não entender a descrição das LLS nas perguntas do questionário (Chamot, 2004; White *et al.*, 2007). Além disso, a própria escala de Likert pode ser interpretada de forma diferente pelos aprendentes (R. L. Oxford, 2011a).

⁸ «A form of strategy assessment that involves asking the learner to identify strategies typically used now or in the past; the learner does not participate in a language task as part of the strategy assessment» (R. L. Oxford, 2011a, p. 284).

⁹ «Involves reporting the strategies for an authentic task, e.g., reading a passage in the L2. The learner identifies strategies he or she is using (or has finished using) to accomplish the L2 task» (R. L. Oxford, 2011a, p. 143).

¹⁰ «The learner responds to a task description (scenario) by saying – in an interview or questionnaire – which strategies he or she would use if doing the task in reality» (R. L. Oxford, 2011a, p. 143).

Ellis (2004) também menciona algumas destas limitações dos questionários, por exemplo, os investigadores que se debruçam sobre a aprendizagem a partir de uma perspectiva socioconstrutivista defendem que a abordagem que o aprendente adota na aprendizagem de uma LE só pode ser considerada em relação a atividades específicas e, por conseguinte, é intrinsecamente defeituoso qualquer método que lhe peça para responder sobre uma tendência geral.

Esta limitação é também observada por Benson e Gao (2008). Os autores notam que os questionários de LLS normalmente convidam os estudantes a descreverem o uso de LLS de uma forma genérica. Portanto, a não contemplação das variações contextuais que este tipo de questionário apresenta faz com que seja impossível os informantes enquadrarem o uso de certas LLS em situações concretas. Por exemplo, em muitos questionários, o informante é inquirido sobre a frequência com que adivinha o significado de uma palavra desconhecida, sem especificar se é numa situação de leitura por prazer ou para fins de aprendizagem, contextos que devem exigir LLS diferentes. Neste sentido, os autores consideram que, em vez de apurarem o uso de LLS, os questionários acabam antes por estudar a preferência ou predisposição em adotar determinadas LLS, independentemente da situação ou tarefa (Benson & Gao, 2008).

Outro problema reside no facto de existirem diferentes instrumentos para medir um mesmo fator, fazendo com que se torne difícil a comparação dos resultados entre os estudos.

Além disso, existem limitações no que diz respeito à análise correlacional, que permite revelar apenas a relação entre as variáveis, mas não a causalidade (Field, 2013). A causa e o efeito são difíceis de identificar num estudo quantitativo não experimental (R. L. Oxford, 2011a). Por outras palavras, talvez se possa identificar uma relação proporcional entre o emprego de LLS e o sucesso da aprendizagem. Porém, não é fácil determinar se o sucesso é o resultado da aplicação de determinadas LLS, já que, possivelmente, o próprio nível de proficiência exige o uso de certas LLS. Os estudantes de nível mais avançado podem aplicar determinadas LLS pelo simples facto de se encontrarem já num nível mais avançado (Ellis, 1997, 2004).

Por último, Benson e Gao (2008) questionam a metodologia por esta estudar diferenças “individuais” através de amostras de grupos ou populações. Apesar de os dados originais refletirem variações individuais, os tratamentos estatísticos visam identificar variações entre grupos e tipologias de aprendentes. Este paradoxo conduz ao apelo a estudos mais qualitativos, naturalistas e holísticos (Benson & Gao, 2008).

Voltaremos a refletir sobre estas limitações na secção dedicada ao desenvolvimento do nosso questionário (*vide* Capítulo III, secção 2).

3.2. SILL

Como foi referido, existem diferentes instrumentos para avaliar o uso de LLS, o que pode ser uma desvantagem para a comparabilidade dos resultados (Ellis, 2004). Um dos questionários mais influentes talvez seja o Inventário das Estratégias de Aprendizagem da Língua (*Strategy Inventory for Language Learning*, SILL na sigla em inglês).

A versão 7.0 do SILL foi desenvolvida por Oxford (1990). Trata-se de um inquérito mais estruturado ou objetivo, que se caracteriza por possuir categorias estandardizadas para todos os informantes e, portanto, faz com que seja mais fácil sintetizar os resultados de um grupo. O SILL tem sido utilizado em numerosos estudos (R. L. Oxford & Nyikos, 1989; Green & Oxford, 1995; R. L. Oxford & Burry-Stock, 1995; Griffiths, 2003a; Lan & Oxford, 2003; Holt, 2005; Lan, 2005; Cohen, 2011a), por forma a estudar o uso global de LLS dos aprendentes e as relações entre o uso de LLS e outras variáveis, tais como o estilo de aprendizagem, o género, o nível de proficiência, a cultura e a tarefa, e é sem dúvida o instrumento mais amplamente utilizado na investigação em LLS (White *et al.*, 2007; Chamot, 2008; Benson, 2011). Chamot (2008, p. 268) considera que «[t]he SILL is a standardized measure with versions for students of a variety of languages, and as such can be used to collect and analyze information about large numbers of language learners». Em comparação com os outros instrumentos da categoria de autorrelato com resposta em escala, o SILL apresenta vantagens em termos das qualidades psicométricas, nomeadamente, a utilidade, a fiabilidade e a validade (R. L. Oxford & Burry-Stock, 1995).

Comparando-o com outros questionários do mesmo género, Oxford (1996) afirma que poucos desses instrumentos foram testados em termos da fiabilidade e validade, o que constitui a principal razão para o desenvolvimento do SILL. A autora considera que «[i]f the psychometric properties of reliability and validity have not been explored, it is impossible to know whether we can put faith in the results of the research» (R. L. Oxford, 1996, p. 30). Outro objetivo que conduziu à conceção do SILL é que os instrumentos precedentes não representam sistematicamente a grande variedade das LLS consideradas importantes para a aprendizagem. Sobre este aspeto, Ellis (1994) afirma que o SILL é possivelmente a classificação das LLS mais detalhada.

Oxford (1996) defende ainda que uma outra vantagem do SILL reside no facto de o questionário ser despojado do *social desirability bias*.

Oxford e Green (1995, pp. 170–171) descrevem os objetivos do SILL da seguinte forma: «The SILL helps teachers obtain a rapid, broad-brush picture of the strategies students are using and enables teachers and researchers to plan strategy instruction more effectively». As autoras (1995) alertam que o SILL não é uma lista completa de LLS e o seu objetivo não é produzir o quadro de todas as LLS que cada indivíduo, dentro de um grupo, pode utilizar ou já utilizou. Caso se pretenda inventariar, de forma exaustiva, as LLS de um pequeno grupo de estudantes, os métodos qualitativos (entrevista ou diário) devem ser os mais aconselháveis.

Oxford (2011a, p. 159) sublinha que o objetivo fundamental do SILL é «to provide a general picture of the individual learner’s typical strategy use, rather than a specific portrayal of the strategies used by the learner on a particular language task».

O questionário foi administrado a aproximadamente 10 000 aprendentes de todo o mundo e está traduzido para múltiplas línguas, incluindo o chinês e o português (R. L. Oxford, 2011a). Apesar do seu uso em larga escala e em diferentes culturas, o SILL tem sido alvo de críticas por ser um instrumento uniformizado que inclui alguns elementos que podem não se enquadrar em determinados contextos culturais (LoCastro, 1994). Tendo em conta esta crítica, desde 1995, Oxford começou a encorajar os investigadores a adaptar o SILL à cultura (por exemplo, Lan & Oxford, 2003) e deixar espaço para os inquiridos assinalarem as suas LLS (por exemplo, Lee & Oxford, 2008). Oxford convida os utilizadores do SILL a fazer adaptações culturais e reavaliar a fiabilidade e a validade do questionário adaptado nos estudos e em diferentes contextos socioculturais, por exemplo, substituir as LLS raramente usadas em determinadas culturas (fazer diário, usar *flash cards* e conversar sobre o sentimento relativo à aprendizagem) por outras mais frequentes (R. L. Oxford, 2011a).

Por todas as razões expostas, decidiu-se adotar o SILL no presente estudo, com algumas adaptações em função do contexto sociocultural, que serão justificadas na secção dedicada ao desenvolvimento do nosso questionário (*vide* Capítulo II, secção 1).

4. Novas tecnologias na aprendizagem de LE

Como refere Oxford (2011a), a fim de compreender o desenvolvimento do uso de LLS e de auxiliar os aprendentes, é essencial uma avaliação adequada. Neste sentido, é necessário envidar esforços constantes no aperfeiçoamento dos instrumentos, por forma a estudar os modelos do uso de LLS, permitindo, deste modo, investigar por um lado a relação

entre as LLS e a proficiência e entre as LLS e as outras variáveis em diferentes contextos socioculturais, por outro.

Desde o lançamento do SILL, em 1990, o ensino e a aprendizagem de línguas têm assistido ao surgimento de um novo interveniente, sem precedentes, de certo modo. Trata-se das novas tecnologias de informação e comunicação, em particular, o uso generalizado da Internet e dos dispositivos de comunicação móvel, possibilitando a aprendizagem móvel (*mobile learning*) (Low & O'Connell, 2006). Se no início desta revolução tecnológica os ensinantes se questionavam sobre a necessidade do recurso às novas tecnologias no ensino e na aprendizagem das línguas, preocupando-se com a sua eficácia (Garrett, 1991), hoje em dia, na era digital, a pergunta deve ser reformulada, uma vez que a introdução das novas tecnologias é de tal forma onnipresente que a sua presença no ensino-aprendizagem das línguas já não é uma opção, mas sim um facto consumado. Deve questionar-se, portanto, a forma de potenciar e tirar o maior proveito das novas tecnologias nas aulas de LE. Chapelle (2001) relata que, na conferência anual TESOL, em 1980, os participantes levantaram questões sobre a necessidade de permitir o uso de computador no ensino de LE. Este tipo de perguntas repetiu-se ao longo da década seguinte. No entanto, nos anos 1990, a pergunta mudou paulatinamente, passando a incidir mais na forma como o computador deve ser usado no ensino de LE. Já no século XXI, o uso diário das línguas encontra-se intimamente ligado à tecnologia, de tal forma que a aprendizagem através da tecnologia se tornou numa realidade, com implicações significativas para a linguística aplicada e, sobretudo, para a aprendizagem de LE. No fundo, a natureza da competência comunicativa alterou-se, quando a comunicação se realiza através do computador e com o computador (Chapelle, 2001).

Apesar da divergência entre os professores, no sentido de considerar o impacto da tecnologia como uma distração ou uma mais-valia, é inegável que o uso generalizado da tecnologia fora da sala de aula influencia o conhecimento dos aprendentes e a sua expectativa sobre o seu uso na sala de aula (Chapelle, 2008). Se nos anos 1980 eram considerados inovadores os professores que integravam a tecnologia no ensino, hoje em dia, quem falha nessa integração pode ser visto, pelo menos, como antiquado.

É também indubitável que a era digital modificou as características dos próprios aprendentes, abrindo uma infinidade de caminhos criativos para a aprendizagem de LE (R. L. Oxford & Lin, 2011).

A integração da tecnologia na aprendizagem de LE implica tanto oportunidades como desafios. Os professores podem criar oportunidades para situações ideais de *input*, interação e colaboração. No entanto, afinal, é aos aprendentes que cabe a escolha de tirar proveito dessas

oportunidades (Chapelle & Hegelheimer, 2004). Hubbard (2004) refere que a formação dos aprendentes é essencial para garantir o uso eficaz da CALL (*computer-assisted language learning*) e, por conseguinte, ensinar os estudantes a aprender através da tecnologia deve ser a componente central da formação dos professores.

Benson (2011) afirma que a promoção da autonomia depende, em larga medida, do uso da tecnologia. O autor defende que as abordagens baseadas na tecnologia podem promover a autonomia de três principais formas: (a) delegam no aprendente, enquanto operador dos dispositivos tecnológicos, o controlo direto dos aspetos cruciais da aprendizagem; (b) permitem maior acesso aos recursos linguísticos; e (c) garantem também maior acesso ao uso interativo da LE. No entanto, essas abordagens só podem ser eficazes em termos de promoção da autonomia em situações em que o uso da tecnologia já se encontra integrada na vida quotidiana. Por outro lado, conceder maior autonomia aos aprendentes através da tecnologia faz com que o ensinante de LE se transforme num avaliador crítico (Chapelle, 2009).

Porém, Chapelle (2008) alerta que a tecnologia fornece tantas oportunidades novas que a própria compreensão das opções, a fim de estruturar o ensino e a aprendizagem, já constitui em si um desafio para os professores e estudantes.

Além disso, ao referir as vantagens que a tecnologia Web 2.0 trouxe ao ensino-aprendizagem de LE, oferecendo aos aprendentes oportunidades para comunicar com os outros, van Compernelle e Williams (2009) consideram que navegar neste universo em constante expansão pode apresentar diversas dificuldades aos estudantes e professores. Os utilizadores não só necessitam de se familiarizar com essa tecnologia, como também a comunicação *online* exige a compreensão do complexo contexto sociocultural em que se realiza.

Para além dessa literacia tecnológica, Niño (2009) acrescenta que para poderem tirar o máximo partido dos recursos na Internet, os aprendentes devem ser sensibilizados para as formas de usar os conhecimentos linguísticos e estratégicos.

Contudo, R. Oxford e Oxford (2009) observam que a familiarização com a tecnologia não pode garantir que todas as tecnologias sejam apropriadas para um determinado contexto de aprendizagem.

Os desafios prendem-se não só com a organização dos cursos e a elaboração de materiais didáticos de CALL, mas também com o desenvolvimento de LLS apropriadas, para que os aprendentes façam uso dos vastos recursos disponíveis *online* (Chapelle, 2008). Idealmente, o aprendente deve desenvolver a sofisticação metacognitiva que lhe permita

encontrar respostas, recorrendo a exemplos linguísticos na Internet. Se os aprendentes tiverem essa experiência, na sala de aula, podem adquirir LLS que lhes sirvam para o resto da vida. No entanto, o desenvolvimento dessas LLS *online* também necessita do apoio dos professores (Chapelle, 2008).

Em suma, Hubbard (2004) refere dois dilemas no que diz respeito ao impacto que a tecnologia implica no ensino-aprendizagem de LE:

1. A tecnologia concede aos aprendentes mais responsabilidade no respeitante à orientação e avaliação da sua própria aprendizagem, a qual era antes assumida pelos ensinantes;
2. Os aprendentes são geralmente mal preparados para assumir essa responsabilidade.

Estes dilemas não só se verificam no uso de *softwares* com apoio tutorial, mas também no espaço não estruturado da Internet (Hubbard, 2004). Essa opinião é partilhada por Benson (2011), que considera que os aprendentes envolvidos na aprendizagem, baseada em tecnologia, não se tornam necessariamente mais autónomos e que o resultado dos seus esforços depende, em grande escala, da natureza da tecnologia e da sua aplicação.

Além disso, Oxford e Lin (2011, p. 158) observam que «effectiveness in digital language learning does not magically occur» e, portanto, para ser um aprendente eficiente na era digital, o indivíduo necessita de LLS relevantes.

Oxford e Lin (2011) inventariam nove desafios com que se defronta a aprendizagem digital de línguas e propõem, para essas situações, respetivas respostas estratégicas empregadas por aprendentes eficientes. Os desafios são:

1. Resolver a perplexidade na escolha de programas para a aprendizagem digital. Perante a profusão de produtos informáticos para a aprendizagem de LE, por forma a economizar o investimento financeiro e o tempo gasto na sua seleção, o aprendente precisa de estratégias metacognitivas (EMC), por exemplo, identificar os seus objetivos de aprendizagem, compará-los com as características dos produtos, analisar as diferenças e semelhanças entre os programas informáticos, recorrer à assistência técnica, etc.
2. Delinear itinerários apropriados para lidar com os hipertextos (*hypertext path construction*). São estratégias cognitivas (ECG) especiais que não existiam antes da era digital. Na leitura digital, caracterizada pela presença de abundantes hiperligações, antes de processar a informação encontrada nos hipertextos, o aprendente necessita de decidir o que pretende ler, construindo o itinerário.

3. Reduzir a carga cognitiva “extrínseca” (*extraneous*) induzida pelo *design*. De acordo com Oxford e Lin (2011), esta carga cognitiva é provocada por informação apresentada de uma forma que confunde ou desorienta o utilizador, distraindo a sua atenção. Os aprendentes mais experientes são capazes de evitá-la, recorrendo a LLS, tais como atender às diferenças entre a informação essencial e a distrativa, ignorar essa distração mentalmente ou eliminá-la tecnologicamente, e concentrar-se na informação essencial.
4. Gerir a carga cognitiva “intrínseca” significativa. Apesar de não ser novidade na era digital, caso não seja bem gerida, a carga cognitiva “intrínseca” também pode afetar a aprendizagem. A informação, em formato digital, pode aparecer mais fragmentada, por exemplo nos hipertextos e, portanto, necessita de LLS de agrupamento (*chunking*), agregando fragmentos relacionados, por forma a reduzir os elementos a ser elaborados e dispensar mais memória de trabalho, sobretudo quando a carga cognitiva intrínseca é significativa.
5. Fazer face à pressão inútil provocada pela excessiva velocidade e multitarefa. A procura da gratificação imediata e conclusão rápida faz com que muitos aprendentes procedam à multitarefa, o que pode implicar interferência entre as diferentes tarefas. Portanto, os aprendentes precisam de EMC para melhor gerir a aprendizagem, resistindo à pressão resultante da multitarefa.
6. Fazer face à falta de exposição a discursos autênticos na língua-alvo. Esta escassez de contextualização é muito notória em dicionários eletrónicos, sobretudo nas aplicações de *smartphone* e em programas de tradução automática. Isto pode fazer com que os aprendentes considerem que é possível estabelecer uma simples equivalência a nível lexical entre as diferentes línguas e, por conseguinte, subestimem a complexidade das línguas. No intuito de evitar esta tendência, o aprendente necessita de EMC para melhor selecionar os produtos e de estratégias sociais (ESC), por exemplo, aprendizagem em tandem, criando uma parceria entre dois falantes nativos, através de correspondência, a fim de garantir o *input* de discursos autênticos.
7. Evitar a falta de pertença a uma comunidade na aprendizagem digital de LE. Uma das características da aprendizagem digital é a de ser uma aprendizagem mais autónoma e, logo, mais individual, carecendo, por outro lado, de interação, entreajuda e apoio afetivo entre os colegas. Neste caso, os aprendentes necessitam de ESC para se manter motivados na aprendizagem.

8. Diminuir as inadequações afetivas devido a situações de independência total ou de aprendizagem a distância. Estes problemas são mais significativos quando a comunicação entre o aprendente e o ensinante é assíncrona ou a aprendizagem é totalmente independente. Para fazer face a este tipo de dificuldades, os aprendentes recorrem a uma série de estratégias afetivas (EAF). Oxford e Lin (2011) refere uma EAF controversa, *self-handicapping*, em que o aprendente acrescenta mais dificuldade à tarefa. Quando a tarefa é concluída com sucesso, o aprendente pode sentir-se mais realizado e motivado. Por outro lado, também fornece uma desculpa em caso de fracasso na realização da tarefa.
9. Compensar a falta de orientação em situações de independência total ou de aprendizagem a distância. Este tipo de aprendizagem pode carecer de interação entre o aprendente e o ensinante e, no caso de aprendizagem a distância, de orientação e apoio personalizado, resultante da falta de contacto real. Nestas circunstâncias, as EMC podem ser pertinentes, por forma a ter mais auto-orientação, autocontrolo e disciplina.

A importância das LLS na aprendizagem *online* é também assinalada por Hauck e Hampel (2008a). As autoras consideram que tal se deve ao facto de a interação realizar-se em situações menos familiares ou em circunstâncias que são frequentemente usadas para fins comunicativos e que não são propriamente criadas para o ensino de LE. Por isso, podem surgir diversos desafios, tais como profusão de materiais, sobrecarga cognitiva, necessidade de literacia tecnológica, falta de apoio do professor, etc. As autoras sublinham que ainda se sabe muito pouco sobre a forma como os aprendentes empregam as LLS e desenvolvem a competência estratégica quando estudam *online*.

Oxford e Oxford (2009) observam que, apesar de o ensino ser mais centrado no aprendente, é provável que os professores ignorem as diferenças linguísticas e culturais e os estilos de aprendizagem dos estudantes que são influenciados pelo uso e exposição à tecnologia. Esta influência é notável nos aprendentes da *Net Generation*¹¹, ou nativos da era digital (*digital natives*), visto que «our students today are all ‘native speakers’ of the digital language of computers, video games and the Internet» (Prensky, 2001, p. 1).

De facto, de acordo com os resultados dos nossos trabalhos anteriores (Liu, 2012a, 2012b), algumas estratégias do SILL apresentaram um valor demasiado reduzido relativamente ao seu emprego pelos inquiridos, o que pode eventualmente estar associado ao

¹¹ «The Net Generation, those born from 1977 to 1997 [e os vindouros], has grown up immersed in a digital-and Internet-driven world» (R. Oxford & Oxford, 2009, p. 1).

facto de o SILL ter sido desenvolvido no período pré-Internet e consequentemente afetar a fiabilidade e a validade dos resultados. Portanto, é necessário que o SILL seja revisto para dar conta da presença das novas tecnologias nas LLS.

Capítulo II

Revisão da Literatura

Neste capítulo, ocupar-nos-emos da revisão de estudos congêneres. No entanto, visto que não existe trabalho sobre os aprendentes de LMC que estudam português, a nossa revisão incidirá sobre os estudos dedicados às LLS dos aprendentes chineses de inglês e dos aprendentes de português, mas de outras nacionalidades.

1. Estudos sobre as LLS dos aprendentes chineses de inglês

São diversos os estudos que se debruçam sobre as LLS dos aprendentes de inglês na China.

Zhang (2003) realiza uma revisão de 24 estudos na área de LLS da língua inglesa, na República Popular da China, de 1984 a 2002, publicados nos principais periódicos internacionais e chineses. A revisão revela que a investigação da área incide em duas principais vertentes: (a) relatos esporádicos sobre os métodos de aprendizagem dos estudantes, relativos aos comportamentos gerais dos aprendentes; e (b) estudos empíricos através de diferentes métodos de levantamento de dados, explorando diversas áreas de competência, incluindo as LLS de comunicação oral, de compreensão oral, de aprendizagem de vocabulário, de compreensão e expressão escrita, bem como as LLS genéricas e as metacognitivas. Uma tendência comum é que os estudos procuram estabelecer uma correlação entre as LLS e o desempenho na aprendizagem.

1.1. Estudos baseados no SILL

Num dos primeiros estudos baseados no SILL, Philips (1990) estuda o uso das LLS de 141 estudantes asiáticos, inscritos em cursos intensivos de inglês LE de sete universidades norte-americanas. A leitura dos dados revela que os inquiridos recorrem com mais frequência às EMC ($M = 3.70$) e menos às EMM ($M = 3.00$). O estudo confirma a correlação significativa entre o uso das LLS e o nível de proficiência em inglês, no grupo de proficiência média, mas não nos grupos de baixa e de alta proficiência. A autora atribui o possível motivo desta tendência curvilínea ao facto de os estudantes de nível intermédio recorrerem às LLS de forma mais consciente do que os outros grupos. Os informantes chineses reportam uma frequência mais reduzida ($M = 3.28$), em comparação com os de outras proveniências, nomeadamente os do Japão, Tailândia, Coreia e Indonésia, por ordem decrescente. A significância estatística é observada nas diferenças em termos do uso das LLS entre os estudantes japoneses e os da China e da Indonésia. Além disso, a análise inferencial indica como fator influente a área de especialização, sendo que os das ciências humanas empregam

mais frequentemente as LLS do que os da área financeira. No entanto, essa correlação não se verifica entre o fator sexo e as LLS.

A versão adaptada do SILL, constituída por 60 itens, é administrada no estudo de Chang (1990), que se debruça sobre o impacto das LLS na produção oral, em inglês. No total, são envolvidos 50 estudantes do Interior da China e de Taiwan, vinculados à Universidade da Geórgia. O estudo confirma a significância estatística na diferença em termos da frequência de uso entre vários pares de categorias das LLS, sendo as ECP as mais pontuadas e as EAF as menos. Quanto ao fator proficiência na produção oral, não é confirmada nenhuma correlação significativa nos três grupos, de baixa, média e alta proficiência. No entanto, verifica-se diferença significativa, em relação à frequência das ESC entre o grupo dos mais proficientes e o dos menos proficientes. Quanto às áreas de especialização, constata-se que os inquiridos das ciências humanas e sociais e educação empregam mais frequentemente as LLS do que os da ciência. Outro fator influente confirmado é a autopercepção sobre a proficiência oral. A significância estatística não é confirmada, no que diz respeito aos fatores sexo, tempo de estadia nos EUA e a classificação do *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL). A entrevista subsequente permite obter informação mais detalhada sobre o uso das LLS pelos informantes, complementando os resultados adquiridos através da análise quantitativa.

No seu estudo datado de 1993, Bedell (*apud* Bedell & Oxford, 1996) inquirir 353 estudantes de inglês de seis instituições de ensino secundário e superior de três cidades chinesas – Guiyang, Xiangtan e Pequim. Aos inquiridos é administrada a versão 5.1 do SILL, constituída por 80 itens e destinada, principalmente, a falantes nativos de inglês que estudam outras línguas estrangeiras. A análise dos dados coloca o uso das LLS pelos inquiridos no nível médio ($M = 3.19$), sendo as ECP ($M = 3.6$) a categoria mais empregada. Com base neste estudo, Bedell e Oxford (1996) identificam algumas discrepâncias entre os aprendentes de nacionalidades diferentes, a saber: (a) o frequente uso das ECP é típico dos aprendentes asiáticos; (b) no caso dos aprendentes asiáticos, as EMM situam-se em último ou penúltimo lugar, em termos da frequência do uso, ao passo que se constata frequência elevada nos aprendentes egípcios e frequência média no público japonês; (c) as EMC são moderadamente usadas pelos aprendentes chineses, mas são menos frequentes nos aprendentes porto-riquenhos, egípcios, indonésios e coreanos; (d) as EAF afiguram-se raramente utilizadas; (e) as ESC não são frequentemente usadas pelos aprendentes chineses do Interior da China, ao passo que o público dos outros países asiáticos, que se encontra a viver nos EUA, manifesta elevada frequência desta categoria de estratégias.

Goh & Foong (1997) administram o SILL e o *Secondary Level English Proficiency Test* a 175 estudantes provenientes da RPC, inscritos num curso intensivo de inglês, na *Nanyang Technological University*, em Singapura, com o intuito de sondar a frequência do uso das LLS e a sua relação com o nível de proficiência e o sexo dos aprendentes. Os resultados demonstram que as EMC ($M = 3.54$) são as LLS mais frequentemente empregadas pelos inquiridos e as EMM ($M = 2.88$) as menos preferidas. O estudo ainda dá conta de que existe diferença significativa entre os dois sexos, no tocante ao uso das ECP e EAF, sendo que os participantes do sexo feminino as empregam de forma mais frequente. Uma outra significância estatística é constatada na diferença respeitante ao emprego das ECG e ECP entre os participantes do nível alto e os do nível baixo de proficiência.

Nisbet, Tindall, & Arroyo (2005) investigam a relação entre as preferências em termos das LLS e a proficiência em inglês. O estudo envolve 168 estudantes do 3.º ano do curso de inglês da Universidade Henan em Kaifeng, recorrendo ao SILL e uma versão institucional do TOEFL. A análise dos dados situa os participantes no nível alto ($M = 3.45$), em termos do uso global das LLS, nível médio, em relação às EAF, EMM e ECP e nível alto, quanto às EMC, ECG e ESC. O uso das LLS (principalmente as EMC) é responsável por apenas 4% das variações, em termos da classificação obtida no TOEFL. Além disso, não é observada diferença significativa entre os inquiridos do sexo masculino e feminino, no que diz respeito a oito variáveis (as seis categorias das LLS, o uso global das LLS e a classificação do TOEFL). Os autores atribuem a falta de correlação entre as LLS e o desempenho demonstrado pela classificação no TOEFL a quatro possíveis explicações: (a) uso de outras LLS que não estejam contempladas no SILL, (b) variação no tocante à orquestração das LLS, (c) as áreas linguísticas testadas pelo TOEFL e (d) outros fatores intervenientes além das LLS, que podem influenciar direta ou indiretamente a proficiência.

A correlação frequentemente observada entre o uso das LLS e a proficiência é também confirmada no estudo de Holt (2005) que, recorrendo ao SILL, envolve 74 estudantes universitários chineses que se encontram a estudar nos EUA. Das seis categorias de LLS, as ECP são as mais empregadas pelos inquiridos. A diferença estatisticamente significativa entre o grupo mais e o menos proficiente é observada em função das EMM, ECG e EMC. São identificadas como fatores preditores da proficiência as ECG e a combinação entre as ECG e as EAF. No entanto, as EAF têm uma correlação negativa com a proficiência, o que significa que os inquiridos mais proficientes recorrem a estas estratégias com menos frequência.

O estudo de Zhu (2005) também incide sobre a ligação entre as LLS e a proficiência do inglês LE. São envolvidos 125 estudantes de inglês, na primeira fase de investigação, nomeadamente sobre a crença quanto à formação em LLS. Os resultados dessa etapa demonstram que os estudantes têm dificuldades em empregar as LLS de forma apropriada e, por conseguinte, necessitam da formação em LLS, tanto dentro como fora da sala de aula. A segunda fase consiste em investigar a relação entre as LLS e a proficiência. Através da administração do SILL, o estudo compara o uso das LLS por 11 estudantes com boa classificação no *Test for English Majors, Grade Four* (TEM-4) e 12 com notas baixas. Os resultados revelam alguma diferença no respeitante à média da frequência com que os dois grupos de inquiridos empregam as LLS. São identificadas 28 LLS a que os inquiridos eficientes recorrem com mais frequência, em comparação com os menos eficientes. No entanto, não é realizada análise inferencial para confirmar a significância estatística dessa diferença. Com base nestas observações, o autor propõe um protótipo de formação em LLS, orientado pelo princípio de centragem no aprendente e baseado em atividades estruturadas em diferentes etapas.

Hong (2006) adota o SILL no seu estudo sobre a correlação entre o uso das LLS e a crença sobre a aprendizagem. A amostra é constituída por respostas de 428 aprendentes de LM coreana, na *Konkuk Univeristy* da Coreia, e 420 aprendentes bilingues de coreano e chinês (membros da minoria étnica coreana na China), inscritos na *Yanbian University of Science and Technology* da China. A análise descritiva dos dados revela que os inquiridos bilingues recorrem mais frequentemente às LLS do que os monolingues. É também observada significância estatística na correlação entre as LLS e a crença de ambos os grupos de inquiridos, indicando que algumas crenças podem constranger ou facilitar o uso de determinadas LLS. Além disso, a área de especialização e a autoavaliação do nível de proficiência influenciam significativamente o uso das LLS, sendo que os informantes mais proficientes de ambos os grupos empregam as LLS com maior frequência. Por outro lado, não se confirma nenhuma diferença em razão do sexo na adoção das LLS. O estudo defende a ligação entre o bilinguismo e o uso frequente das LLS e a capacidade de aprendizagem de LE. No entanto, a autora alerta que o ensino de LE neste tipo de comunidade multilingue e multicultural deve ter em consideração a heterogeneidade dos aprendentes.

Por forma a estudar as estratégias de regulação motivacional e a sua relação com as LLS, Li (2008) desenvolve um questionário, em que a parte respeitante às LLS se inspira nas afirmações sobre as ECG e EMC do SILL. O estudo envolve 553 estudantes de outros cursos que não o de inglês, matriculados em oito instituições de ensino superior de seis províncias e

municípios da China. No subsequente estudo de caso, mediante entrevista e análise de diário, são envolvidos seis estudantes de uma instituição de ensino superior da Província de Zhejiang. São identificados oito tipos de estratégias de regulação motivacional através da análise fatorial, os quais são empregados com um nível médio de frequência pelos inquiridos, apesar de alguns serem mais frequentemente utilizados do que os outros. Uma diferença estatisticamente significativa é observada entre os aprendentes de sexo diferente, mas não entre os estudantes de Ciência e os de Letras. A proficiência também se confirma estar correlacionada com o uso das estratégias de regulação motivacional, sendo que quanto mais proficiente é o inquirido, mais frequente o seu recurso a estratégias. Quanto à relação entre as estratégias de regulação motivacional e as LLS, a análise correlacional indica uma relação moderada a forte entre as duas variáveis. Estes oito tipos de estratégias de regulação motivacional encontram-se significativa e positivamente correlacionados com as LLS em estudo. No nosso entender, uma possível explicação para esta correlação significativa prende-se com o facto de as estratégias de regulação motivacional serem, com efeito, estratégias metacognitivas especiais, se se considerarem as LLS numa perspetiva mais ampla, como é o caso no nosso estudo. Além disso, a análise correlacional evidencia que os estudantes que regulam a motivação conseguem melhor rendimento do que os seus colegas que falham na autorregulação motivacional.

A versão adaptada do SILL, juntamente com outros instrumentos de análise quantitativa e qualitativa, é administrada no estudo de Yin (2008), que investiga a correlação entre a atitude, a motivação, a crença, o uso das LLS e o desempenho de 1201 estudantes de diversos cursos de licenciatura, provenientes de seis universidades chinesas. A análise dos dados revela significância estatística na diferença entre os dois sexos, em termos do uso das estratégias de prática autorregulada, sendo que os inquiridos do sexo feminino as empregam mais frequentemente. A diferença significativa é igualmente constatada entre as áreas de especialização, no que respeita ao emprego de vários tipos de LLS. Além disso, é observada significância estatística na correlação entre o uso das ECP para a aprendizagem de vocabulário e o desempenho dos aprendentes.

Focando-se na formação em LLS, Ma (2009) recorre a um questionário adaptado do SILL para comparar o uso das LLS, antes e depois da intervenção instrucional em EMC, de 224 estudantes de outros cursos que não o de inglês da *Zhejiang Wanli University*. Enquanto componente da fase preparatória para a formação, a sondagem demonstra uma atitude positiva dos aprendentes perante a intervenção e grande diversidade em termos de estilo de aprendizagem. A análise descritiva situa os inquiridos no nível médio do uso das LLS e

assinala diferenças em termos da frequência do uso entre o grupo dos aprendentes eficientes e o dos menos eficientes. A instrução orientada pelo princípio proposto por Oxford (1990, 2011c) para a formação em LLS (*vide* Capítulo V) tem uma duração de 16 semanas consecutivas. O resultado da experimentação demonstra que, após a intervenção, o grupo experimental alcança um desempenho significativamente melhor do que o grupo de controlo. Além disso, os resultados do teste pós-intervenção revelam que os estudantes do grupo experimental recorrem mais às EMC do que antes da formação em LLS. Resultados estes que vêm realçar a importância da intervenção instrucional em LLS para a aprendizagem de LE.

J. Zhang (2010) adota o SILL para estudar a relação entre a personalidade, as LLS e o desempenho na aprendizagem de inglês LE. A amostra é constituída por 165 estudantes do 3.º ano de licenciatura da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai. É identificada uma correlação entre três dos cinco traços de personalidade, por um lado, e o uso global e o de determinadas categorias das LLS, por outro, bem como entre os traços de personalidade e o desempenho. A análise inferencial confirma uma correlação entre o desempenho e as EMM, ECG, EMC, EAF e ESC. No entanto, essa correlação não é observada com as ECP. Além disso, é confirmado que a relação entre determinados traços de personalidade e o desempenho é mediada pelas LLS (ECG, EMC e EAF).

No estudo levado a cabo por Li (2010), o SILL é administrado a 235 estudantes de licenciatura e 12 de pós-graduação da *Harbin University of Commerce*, por forma a explorar a aplicação da aprendizagem consciente e a relação entre a mesma e as LLS, bem como a sua influência sobre a adoção das LLS. A análise identifica diferença estatisticamente significativa entre o grupo dos aprendentes eficientes e o dos menos eficientes em termos das EMC, EAF e ESC, sendo que os estudantes com melhor desempenho recorrem mais frequentemente a estas categorias das LLS do que os com menos sucesso. Na fase experimental, a autora identifica que, devido às diferenças de metodologia didática, os estudantes do grupo experimental demonstram um nível de consciência mais elevado na aprendizagem, que por sua vez contribui para a escolha mais judiciosa das LLS, marcando as diferenças entre os aprendentes eficientes e os menos eficientes.

No intuito de investigar a relação entre a ansiedade e o uso das LLS em situações baseadas em computador, o SILL é adaptado para se adequar à aprendizagem digital no estudo de Xiong (2011). Os dados recolhidos junto dos 232 alunos do 1.º ano de licenciatura da *Nanchang University* revelam que, na aprendizagem baseada em computador, os inquiridos continuam afetados, de certo modo, pela ansiedade, sendo que a maioria se encontra no nível moderado, o que pode ser benéfico à aprendizagem. Quanto à diferença

relativa à causa da ansiedade entre o ambiente tradicional e o digital, o estudo conclui que na aprendizagem digital a ansiedade é provocada pela falta de capacidade de lidar com a miríade de informação. Esta observação, aliás, vem confirmar o que defendem Oxford e Lin (2011) quanto aos desafios na aprendizagem na era digital (*vide* Capítulo I, secção 4).

No que diz respeito às LLS digitais, a análise revela uma frequência média do uso global e algumas particularidades em comparação com as LLS tradicionais. Entre as seis categorias, as EMC são as mais pontuadas, seguidas das ECG, ECP, ESC e EAF, com as EMM, no fim da lista. É identificada uma correlação estatisticamente significativa entre o nível de ansiedade e o uso das LLS, sendo que quanto mais elevado for o nível de ansiedade do estudante, menos LLS usa. Não é confirmada a significância estatística em função do sexo, situação familiar e personalidade, no âmbito do uso das LLS. No entanto, é constatada uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre o emprego das LLS e a proficiência, o tempo investido na aprendizagem e a adoção das LLS, o interesse pela aprendizagem e a frequência das EMC, ECG e ESC, bem como entre a confiança e o uso de todas as categorias de LLS, exceto as ECP.

Os métodos qualitativos subsequentes confirmam as preocupações referidas por van Compernelle e Williams (2009), no que diz respeito à necessidade de familiarização com as novas tecnologias (*vide* Capítulo I, secção 4). De facto, a tecnologia pode constituir um fator que agrava a ansiedade, se o estudante não estiver devidamente preparado para tirar proveito dela. O estudo, por exemplo, relata que mais de metade dos inquiridos não se encontram habituados a ler no ecrã do computador, o que pode comprometer a aprendizagem *online*. Vários outros problemas na aprendizagem digital são também identificados pela autora. A observação desses desafios, na era digital, leva a autora a sublinhar a importância da formação em LLS orientada para as novas tecnologias.

Wu (2012) recorre ao SILL, além de outros instrumentos quantitativos e qualitativos, a fim de examinar a agência do aprendente na aprendizagem baseada em projeto, refletida em cinco aspetos: a crença, as LLS, a autonomia, a motivação e as habilidades de pensamento crítico. O estudo, de cariz longitudinal, envolve 13 estudantes de inglês, inscritos num curso de inglês baseado em projeto (*English through projects*). A comparação entre os resultados do SILL, antes e os depois da intervenção instrucional, revela um aumento da frequência das EMC, ECP e ESC, significando que a instrução baseada em projeto produz algum efeito positivo no desenvolvimento estratégico dos inquiridos. Partindo das observações, o autor afirma que o ensino baseado em projeto pode promover, de certo modo, a agência dos estudantes no sistema de ensino chinês. No entanto, como constata o autor, a dimensão

reduzida da amostra pode comprometer a generalização dos resultados, embora não invalide a contribuição do estudo para a compreensão e a implementação da instrução baseada em projeto.

A versão chinesa do SILL é adotada por Tang e Tian (2014), a fim de explorar a correlação entre a crença sobre a aprendizagem de uma LE e a escolha das LLS. São envolvidos 546 estudantes de outros cursos que não o de inglês, selecionados aleatoriamente em seis universidades da Província de Shaanxi. A análise descritiva posiciona as EAF ($M = 3.48$) no primeiro lugar da lista das LLS e as ESC no último ($M = 2.67$). Os autores atribuem a razão desse resultado ao facto de os estudantes chineses serem fortemente orientados para o sucesso, o que faz com que recorram a uma grande variedade de EAF, a fim de regular o estado emocional, em situações difíceis.

Na análise inferencial, o estudo revela que existe diferença estatisticamente significativa, no âmbito do uso das LLS, em função do género, área de especialização, faixa etária e nível de proficiência. Além disso, é confirmada uma correlação significativa entre a crença sobre a aprendizagem e o uso das seis categorias de LLS.

Baseado em dados recolhidos através da administração do SILL, o estudo de Meyer (2015) envolve 150 estudantes de mestrado em diferentes vertentes dos estudos ingleses, inscritos em regimes de tempo integral (102 respostas) e de tempo parcial (48 respostas) da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin. A análise descritiva demonstra um uso médio, no respeitante aos inquiridos a tempo inteiro ($M = 3.04$) e aos a tempo parcial ($M = 3.34$). Em termos das seis categorias das LLS, ambos os grupos reportam preferência pelas EMC e desfavorecem as EAF. A diferença entre os dois grupos, no tocante ao uso global das LLS e ao das ECG, ECP, EMC e ESC, é confirmada como sendo estatisticamente significativa. A análise inferencial revela significância estatística em função do sexo, idade, estado civil, anos de experiência profissional, horas de trabalho e regime de estudo, sendo que os inquiridos do sexo feminino, solteiros, mais velhos, com mais anos de experiência profissional, mais horas de trabalho e a tempo parcial recorrem mais frequentemente às LLS. Quanto à correlação entre as seis categorias das LLS e os fatores em estudo, constata-se que as ECG e as ESC se encontram fortemente correlacionadas com o estado civil e o regime de estudo. Baseando-se nos resultados da análise, a autora propõe que a formação em LLS seja realizada de forma explícita, tendo em consideração as características dos aprendentes, e promova mais a autonomia dos estudantes.

Em síntese, além de procurar apurar o uso global e emprego das diferentes categorias das LLS, os estudos acima revistos versam sobre a correlação entre o uso das LLS e os seguintes fatores:

1. Nível de proficiência (Phillips, 1990; Goh & Foong, 1997; Holt, 2005; Nisbet *et al.*, 2005; Zhu, 2005; Hong, 2006; K. Li, 2008; X. Ma, 2009; J. Zhang, 2010; Y. Li, 2010; Xiong, 2011; Tang & Tian, 2014);
2. Área de especialização (Chang, 1990; Phillips, 1990; Hong, 2006; K. Li, 2008; Yin, 2008; Tang & Tian, 2014);
3. Desempenho em determinada competência linguística (Chang, 1990; Yin, 2008);
4. Sexo (Chang, 1990; Nisbet *et al.*, 2005; Hong, 2006; K. Li, 2008; Xiong, 2011; Tang & Tian, 2014; Meyer, 2015);
5. Nacionalidade (Phillips, 1990; Bedell & Oxford, 1996);
6. Crença sobre a aprendizagem (Hong, 2006; Yin, 2008; Tang & Tian, 2014);
7. Experiência prévia de formação linguística (Hong, 2006);
8. Atitude (Yin, 2008);
9. Motivação (Yin, 2008);
10. Personalidade (J. Zhang, 2010; Xiong, 2011);
11. Ansiedade (Xiong, 2011);
12. Situação familiar (Xiong, 2011);
13. Investimento (Xiong, 2011);
14. Interesse (Xiong, 2011);
15. Confiança (Xiong, 2011);
16. Formação em LLS (X. Ma, 2009; Y. Li, 2010; Wu, 2012);
17. Idade (Tang & Tian, 2014; Meyer, 2015);
18. Estado civil (Meyer, 2015);
19. Experiência profissional (Meyer, 2015);
20. Regime de estudo (Meyer, 2015).

No entanto, pode constatar-se que são muito divergentes os resultados dos estudos realizados sobre o perfil estratégico dos aprendentes chineses de inglês LE. Esta divergência, aliás, vem confirmar a supracitada consideração de Cohen (1990), Naiman *et al.* (1978/1996), Littlewood (2004) e Benson e Gao (2008), no que respeita à especificidade individual dos aprendentes, que faz com que os resultados variem de grupo para grupo.

Além disso, apesar da abundância de estudos sobre as LLS dos aprendentes de inglês, os seus resultados podem não ser aplicáveis aos aprendentes de português, dado que «as

estratégias utilizadas no cumprimento de tarefas que envolvem o uso da língua pode[m] variar consoante a língua em questão» (QECR, 2001, p. 188). Neste sentido, é provável que, no âmbito do emprego das LLS, os estudantes de PLE apresentem padrões diferentes dos de inglês, devido às particularidades da língua-alvo.

1.2. Outros estudos relacionados

Nesta subsecção, realizar-se-á a revisão de alguns outros estudos da área das LLS de aprendentes de inglês na RPC, nomeadamente estudos que adotam a metodologia quantitativa, a qualitativa e a híbrida.

1.2.1. Estudos quantitativos

Num estudo quantitativo, Gan (2004) explora atitudes e estratégias de aprendizagem autodirigida de estudantes de outros cursos que não o de inglês. É administrado um questionário desenvolvido com base nas principais teorias da área a 357 estudantes do 2.º ano de duas universidades da Província de Anhui. A análise dos dados revela que o desempenho dos estudantes está significativa e positivamente correlacionado com as cinco categorias de estratégias (cognitiva, social, funcional, afetiva e metacognitiva) e um dos quatro fatores atitudinais – percepção da confiança e da capacidade. Estes fatores estratégicos e atitudinais, de acordo com o autor, são aparentemente determinados pelas condicionantes do contexto específico de ensino e aprendizagem.

1.2.2. Estudos qualitativos

Recorrendo à análise de diário, Goh (1997) estuda a crença e o conhecimento de aprendentes sobre o processo de compreensão oral. O estudo demonstra que os inquiridos, estudantes da RPC inscritos num curso intensivo de inglês no *National Institute of Education*, em Singapura, têm clara consciência (conhecimentos metacognitivos) sobre três aspetos da compreensão oral, nomeadamente o seu papel e o desempenho nesta atividade linguística, as exigências e os procedimentos e as estratégias de compreensão oral. Deste modo, a autora sublinha a importância da metacognição no ensino-aprendizagem do inglês, sobretudo na promoção da autonomia dos aprendentes.

No estudo qualitativo realizado por Li (1999), são analisadas as estratégias de revisão na redação académica dos aprendentes falantes de LMC. Os seis entrevistados são estudantes de cursos de mestrado da *Queen's University* e da *Nankai University*. O estudo identifica

algumas estratégias de revisão transferidas da LM para a LE e outras específicas à LE. Também são discutidos os fatores que influenciam a revisão, a saber: a idade, o estilo de redação pessoal, a própria tarefa de redação, o percurso acadêmico e o contexto cultural e educacional na China. Baseando-se nestes resultados, a autora defende que o processo de revisão na redação acadêmica é um de adaptação e aculturação, em que os aprendentes devem ser auxiliados.

No seu estudo qualitativo, Feng (2000) entrevista seis estudantes chineses de mestrado, inscritos num curso de conversação em inglês LE da *University of Cincinnati*. O estudo identifica várias estratégias pragmáticas de comunicação, desde as linguísticas às paralinguísticas e não-verbais, em situações de relações desiguais de poder e de interação diádica. Além disso, o autor identifica diferenças entre os informantes, no tocante à eficácia do uso destas estratégias, possivelmente resultantes da influência da experiência acadêmica e da transferência da LM.

Gu (2003) realiza um estudo de caso que integra dois estudantes com bom aproveitamento de outros cursos que não o de inglês, recorrendo ao protocolo de pensar em voz alta. Incidindo sobre a aprendizagem de vocabulário, durante e depois da leitura, o estudo revela que os dois aprendentes, além de possuírem elevado grau de autonomia, empregam um vasto leque de estratégias de aprendizagem de vocabulário. O autor explica essa flexibilidade e habilidade na integração e execução das estratégias pela possível confluência de vários fatores, tais como a crença na aprendizagem, o conceito tradicional de educação, os métodos predominantes de ensino e aprendizagem do inglês na China, as exigências da tarefa e o estilo de aprendizagem.

Num dos poucos estudos longitudinais, Gao (2007) debruça-se sobre os fatores contextuais na adoção das LLS. Numa primeira fase do estudo, são entrevistados 22 estudantes provenientes do Interior da China, aquando da sua chegada a Hong Kong. Numa segunda fase, seis deles são acompanhados, através de múltiplos métodos, no intuito de rastrear a sua experiência na aprendizagem do inglês. Dois anos após a realização da primeira fase, os mesmos 22 estudantes são entrevistados, pela segunda vez, sobre a sua experiência de aprendizagem em Hong Kong. Através das diferenças observadas respeitantes ao emprego das LLS nas duas situações, o estudo permite afirmar que o uso das LLS se encontra estreitamente associado à mediação de vários agentes sociais, incluindo membros familiares, professores e colegas, que por sua vez transmitem discursos socialmente dominantes ao sistema de valores e de crença que subjazem aos esforços estratégicos dos participantes. Os resultados do estudo levam a considerar que o uso das LLS resulta da interação entre a

agência do aprendente e o contexto da aprendizagem. A atividade estratégica dos aprendentes é frequentemente uma escolha determinada em função de condições contextuais, apesar de ser feita pelos aprendentes. No âmbito da formação em LLS, o autor preconiza que os aprendentes precisam de apoio quanto ao uso das LLS e devem ser encorajados na criação de um ambiente favorável, por forma a utilizar determinadas LLS. Além disso, a formação em LLS deve não só contemplar a capacidade da aquisição estratégica, mas também as capacidades socioculturais e micropolíticas. Por outro lado, os aprendentes necessitam de examinar e reexaminar o sistema de valores e de crença que sustentam a sua aprendizagem estratégica.

Mediante entrevistas a 14 estudantes chineses inscritos em outros cursos que não o de inglês nos EUA, Yao (2008) investiga as LLS na aprendizagem da pronúncia do inglês. Os resultados revelam que, no âmbito da pronúncia, os estudantes mais proficientes empregam mais frequentemente as EMC e as ECG do que os informantes menos eficientes, apesar de ambos os grupos recorrerem às ECP com uma frequência semelhante. Por outro lado, o estudo identifica a influência da formação na adoção das LLS pelos informantes. A forma de instrução explícita e integrada na aula, especificamente para a aprendizagem da pronúncia e expressão oral, é considerada favorável ao desempenho na atividade de produção oral.

Recorrendo à entrevista a 20 estudantes chineses, Zhang (2010) estuda os conhecimentos metacognitivos na compreensão escrita. O trabalho demonstra que o sistema de conhecimento metacognitivo dos aprendentes eficientes difere do dos menos eficientes, independentemente do seu sexo e do curso que frequentam. Enquanto os estudantes com melhor desempenho adotam uma abordagem orientada para a compreensão, em termos de crença, raciocínio, comportamento e LLS, os seus colegas menos eficientes preocupam-se mais com o processamento linguístico básico, por exemplo, descodificação no nível lexical sem uma macrovisão. O autor atribui esta discrepância à singularidade do uso do inglês na sociedade chinesa, que é um cenário imaginário. Por conseguinte, a metacognição dos estudantes sobre a compreensão escrita na LE pode estar relacionada com aquilo que é considerado importante pelos aprendentes para o melhoramento dessa mesma competência.

Através de entrevistas semiestruturadas em pequeno grupo, Ruan (2013) estuda a consciência metacognitiva dos aprendentes na expressão escrita. São envolvidos 51 estudantes do curso de licenciatura em inglês de uma universidade chinesa. Além dos outros aspetos metacognitivos, o estudo confirma as características dos aprendentes principiantes, no que diz respeito à consciência metacognitiva sobre os diferentes tipos de LLS da expressão escrita e a eficácia do uso das LLS. Primeiro, os entrevistados carecem de planificação global,

sendo esta característica constituinte do repertório estratégico dos aprendentes eficientes. Por outro lado, o uso das LLS para a correção de erros superficiais que pouco altera o conteúdo implica que a revisão seja mais motivada, mais pela identificação de falhas textuais do que pela percepção de oportunidades para o melhoramento do texto. A frequente revisão, um indicador de bom desempenho na expressão escrita, também parece ser negligenciada pelos entrevistados. Baseado nessas observações, o autor defende que é necessário proceder, nas aulas, à formação sistemática em LLS no âmbito da expressão escrita, por forma a desenvolver a consciência metacognitiva dos aprendentes.

Wang, Lai e Leslie (2015) estudam as estratégias de comunicação de 36 estudantes do 4.º ano do curso de licenciatura em inglês de uma universidade chinesa, em duas situações comunicativas: (a) tradução e (b) interação com falante nativo. O desempenho nas tarefas e o posterior autorrelato retrospectivo são tidos em consideração na recolha de dados. A análise dos dados indica que, quando se deparam com problemas na comunicação em inglês, os inquiridos são caracterizados pelo frequente uso de estratégias de substituição, aproximação, circunlocução, tradução literal, exemplificação, cunhagem de palavras e repetição, e por outro lado, pela adoção rara de estratégias comunicativas baseadas em conhecimento cultural e de estratégias paralinguísticas. O estágio de desenvolvimento da interlíngua e o contexto cultural dos aprendentes são identificados como fatores decisivos para as suas características estratégicas em situações comunicativas.

O estudo de Yu (2014) debruça-se sobre as EMM, nomeadamente sobre a estratégia de memorização textual na aprendizagem do inglês na China. Os dados são recolhidos através de entrevistas, junto de 62 estudantes e docentes chineses de inglês, oriundos de 15 instituições de ensino secundário e superior. A análise qualitativa leva a confirmar o valor benéfico da memorização de texto, por não só promover a aprendizagem, mas também proporcionar satisfação a nível psicológico através da sensação de sucesso e autoconfiança. Com base nessas considerações, a autora sublinha a necessidade de escutar os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, antes de os investigadores agirem sob a orientação dos seus preconceitos.

1.2.3. Estudos híbridos

O estudo de Wen e Johnson (1997) envolve 242 estudantes do 2.º ano de licenciatura em inglês, vinculados a cinco instituições de ensino superior de Nanjing e Xangai. Complementada com uma análise qualitativa, a fase quantitativa é realizada através da

administração de um questionário bilingue, constituído por questões sobre a motivação, crença e LLS. Os dados são submetidos ao estudo de correlação com a classificação do chinês e do inglês, no exame nacional para o acesso ao ensino superior, bem como o desempenho no *Test for English Majors*.

Quanto aos efeitos diretos, o estudo revela que as estratégias de aprendizagem vocabular e as estratégias de evitar o uso da língua materna influenciam positivamente o rendimento da aprendizagem, ao passo que as estratégias de tolerância à ambiguidade têm um efeito negativo. Por outro lado, é confirmado o efeito indireto das estratégias de gestão, estratégias focadas na forma e estratégias focadas no sentido, no desempenho dos estudantes.

Gan (2003) estuda as diferenças em termos da aprendizagem autodirigida entre os estudantes universitários do Interior da China e de Hong Kong, recorrendo à abordagem quantitativa, combinada com dois estudos qualitativos de caso. O estudo envolve 339 estudantes de inglês de duas universidades da Província de Anhui e 280 de duas universidades de Hong Kong. O inquérito identifica algumas diferenças significativas relativas à atitude, estratégias e motivação da aprendizagem autodirigida entre os estudantes das duas regiões. O autor constata que, no que diz respeito à atitude, os aprendentes do Interior da China parecem ser dotados de uma maior orientação para a aprendizagem independente, e de maior confiança e capacidade para proceder à aprendizagem autodirigida. Quanto às estratégias, os estudantes do Interior da China demonstram uso significativamente mais frequente das EMC e ECG, enquanto os de Hong Kong reportam um emprego mais regular das estratégias de prática funcional. Ambos os grupos demonstram baixo nível de recurso às ESC e EAF. Conforme o autor, tendo em conta que os dois grupos pertencem ao mesmo contexto cultural confucionista, é mais provável que estas divergências resultem das diferenças situacionais.

Os dois estudos qualitativos demonstram que as diferenças em termos do sucesso na aprendizagem de inglês LE podem ser explicadas pela complexa e dinâmica interação entre a dimensão interna – cognição e afeto, e a externa – incentivos e contexto social.

Li e Qin (2006), numa abordagem híbrida, estudam a relação entre o estilo de aprendizagem e as LLS, adotando a tradução para a língua chinesa do *Myers-Briggs Type Indicator, Form G* (MBTI-G) para estudar o estilo de aprendizagem, e a versão adaptada do questionário proposto por O'Malley e Chamot (1990), a fim de sondar as LLS dos inquiridos. Os questionários são administrados a 187 estudantes universitários do 2.º ano, que não têm o inglês como área de especialização, provenientes de duas universidades da cidade de Wuhan. O estudo qualitativo envolve entrevistas a três estudantes com elevado desempenho e três

com baixo desempenho. Os resultados revelam que (a) o estilo de aprendizagem tem uma influência significativa na escolha das LLS, (b) a *judging scale* do MBTI-G, a percepção do aprendente sobre os seus pontos fortes e fracos, sendo a variável mais influente, correlaciona-se positivamente com a maioria das LLS, e (c) os aprendentes de elevado desempenho, comparados com os de baixo desempenho, são mais flexíveis ao recorrerem às LLS típicas dos outros estilos de aprendizagem. Com base nestes resultados, os autores recomendam que os ensinantes devem ajudar os aprendentes a identificar o seu estilo dominante de aprendizagem e experimentar outros, a fim de expandir o seu repertório estratégico, adicionando LLS de outros estilos, indo além da sua zona de conforto.

Ping, Baranovich, Manuelli e Siraj (2014) também recorrem à abordagem híbrida por forma a estudar o uso das LLS na aprendizagem lexical. São envolvidos 38 estudantes pré-universitários chineses que se encontram a estudar na Universidade da Malásia. Os resultados identificam falta de uso das LLS de profundo processamento cognitivo e de controlo metacognitivo por parte dos inquiridos. O estudo relaciona o baixo nível de autoeficácia e de motivação com a falta de conhecimento estratégico que, por sua vez, afeta o desempenho estratégico na aprendizagem lexical.

Em suma, os trabalhos qualitativos e híbridos revistos procuram explorar diversos aspetos sobre as LLS e, tal como se verifica nos estudos quantitativos baseados no SILL, dão conta de resultados divergentes. Além disso, como foi referido, a abordagem qualitativa e a híbrida permitem uma visão mais aprofundada e holística de cada estudante, atendendo às suas características individuais, como defendem alguns autores (Ellis, 2004; Benson & Gao, 2008; Griffiths & Oxford, 2014). No entanto, as suas limitações são também notórias, a saber, o número reduzido de informantes e a consequente falta de representatividade, assim como a impossibilidade de generalização.

Portanto, como referido, e tendo em conta que o objetivo do nosso estudo é conhecer o perfil global dos aprendentes em termos de comportamento estratégico, considera-se que a metodologia qualitativa e a híbrida não serão as mais apropriadas.

2. Estudos sobre as LLS na aprendizagem do PLE

São relativamente escassos os estudos sobre as LLS da aprendizagem do PLE.

Numa análise descritiva, Teixeira (2009) procura identificar as LLS mais utilizadas por estudantes universitários estrangeiros no estudo do PLE, através de um questionário desenvolvido pela autora. A amostra é constituída por 56 estudantes de três níveis de

aprendizagem, que se encontram a frequentar os cursos anuais e intensivos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Os resultados evidenciam uma elevada frequência para algumas EMM (memorizar palavras através de imagens), ECG (ver televisão e ouvir música), ESC (conversar com portugueses) e EMC (prestar atenção na aula, tomar notas no caderno e fazer trabalhos de casa). Por outro lado, observa-se que algumas LLS são menos preferidas pelos informantes, tais como algumas EMM (agrupar palavras por temas ou categorias e memorizar palavras pelo uso de rimas) e EMC (refletir sobre o modo de aprender melhor). Além disso, constata-se que existe alguma divergência em função da idade, no respeitante a algumas EMM (categorizar palavras, fazer listas de palavras por áreas temáticas), ECG (ver filmes) e ESC (cooperar em grupo). Quanto ao fator sexo, o estudo afirma que a utilização das LLS pelos aprendentes do sexo feminino se caracteriza por um maior grau de variação, em comparação com os seus colegas do sexo masculino. Também é observada alguma discrepância numérica relativamente ao nível de aprendizagem e à distância entre a LE e a LM. Baseando-se nos resultados, a autora chama à atenção para a integração da formação em LLS no plano de aula, passando pelo diagnóstico do perfil estratégico do aprendente, apresentação da utilização das LLS, aplicação das LLS e a subsequente avaliação.

Com a finalidade de estudar as LLS na produção escrita, Carvalho (2013) pesquisa duas amostras na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, uma constituída por 115 estudantes do curso anual de português para estrangeiros e outra por 9 docentes do mesmo curso.

Ao primeiro grupo, é administrado um questionário construído pela autora sobre as LLS na produção escrita, baseado na taxonomia de O'Malley e Chamot (1990). É aplicado um inquérito por entrevista ao grupo de professores. Os resultados demonstram que os estudantes têm alguma consciência quanto ao procedimento da produção escrita, através do recurso às EMC. No entanto, verifica-se uma variação no uso das LLS em função do nível de proficiência dos inquiridos e a falta de atenção à planificação da escrita. A análise correlacional assevera que existe significância estatística nas EMC e ECG, em função do sexo, sendo que os estudantes do sexo feminino as empregam mais frequentemente do que os do sexo masculino. A diferença estatisticamente significativa também é observada na correlação entre as ECG e o nível de português frequentado pelos informantes.

No respeitante aos docentes, a análise qualitativa dos dados conclui que alguns professores não têm uma consciência muito consolidada do conceito das LLS, nem das LLS que os estudantes utilizam.

Face aos resultados obtidos, são propostas atividades pedagógicas, distribuídas por três fases de formação em LLS, nomeadamente a de preparação, a de prática e treino e a de avaliação.

Pelo exposto, constata-se que não existe nenhum estudo sobre as LLS dos aprendentes de PLE, falantes de LMC, sendo uma lacuna que necessita de ser colmatada, sobretudo face ao crescimento exponencial de cursos dessa língua estrangeira na China.

Capítulo III

Metodologia

No presente capítulo, será abordada a metodologia adotada para concretizar o objetivo da investigação, a saber, o perfil geral dos aprendentes chineses de PLE no âmbito do emprego das LLS. À luz dessa finalidade, são formuladas as questões a que pretendemos responder, que serão discutidas na secção 1. Seguir-se-á a descrição do instrumento desenvolvido – questionário, bem como o processo da sua experimentação e validação. Na secção 4, será relatado o procedimento da administração formal do próprio questionário. Por fim, far-se-á uma exposição sobre o processo da análise dos dados, composto por uma fase descritiva e uma inferencial, através de testes estatísticos.

1. Questões de investigação

Na formulação das questões de investigação, procuramos evitar ser excessivamente ambiciosos, isto é, alargar em demasia o leque dos fatores e variáveis a ser explorados, tendo em consideração as limitações inerentes ao inquérito por questionário e a precaução de «select predictors based on a sound theoretical rationale or well-conducted past research that has demonstrated their importance» (Field, 2013, p. 321).

À luz dessas considerações, são as seguintes as questões a que pretendemos responder neste estudo, através de uma análise descritiva:

1. A média e a distribuição do uso global das LLS – no conjunto amostral, em cada instituição e em cada ano do curso;
2. A média e a distribuição do uso das categorias de LLS, nomeadamente o das EMM, ECG, ECP, EMC, ESC, EAF – no conjunto amostral, em cada instituição e em cada ano do curso;
3. As 10 LLS mais e menos pontuadas, e a respetiva análise qualitativa;
4. As LLST e as LLS alternativas e adicionais: análise qualitativa e hipóteses de categorização.

Na fase da análise inferencial, pretende-se explorar a correlação entre o emprego das LLS (o global e o das categorias) e as diversas variáveis, nomeadamente o género, o investimento, a experiência prévia, a instituição vinculada e o ano do curso.

2. Desenvolvimento do questionário

O questionário é um instrumento que se caracteriza pela sua capacidade de sondar um grande número de participantes e proporcionar uma visão geral da frequência do uso das LLS de um indivíduo ou de um grupo, de forma mais objetiva do que os outros métodos de

investigação (Griffiths, 2003a; R. L. Oxford, Cho, Leung, & Kim, 2004). É fácil e rápido de administrar, economicamente eficiente e pouco intimidador, através do qual os inquiridos podem imediatamente receber um *feedback* (R. L. Oxford, 1996). Dörnyei (2010, p. xiii) reconhece que os questionários são largamente utilizados na investigação sobre língua estrangeira, dado que «they are easy to construct, extremely versatile, and uniquely capable of gathering a large amount of information quickly in a form that is readily processable».

Assim, a fim de responder às questões de investigação, foi desenvolvido, com base no SILL, um questionário, intitulado «Inventário das Estratégias dos Aprendentes de Português Língua Estrangeira» (IEAPPLE). Foram os seguintes os aspetos tidos em consideração no seu desenvolvimento.

Pretendemos que o ato da investigação não fique reduzido a algo meramente teórico, mas sim contribua diretamente para a prática do ensino-aprendizagem do PLE, até mesmo com a administração do questionário. Deste modo, como foi referido, uma vez que a formação em LLS passa pela sensibilização sobre o perfil estratégico (Cohen, 1990; O'Malley & Chamot, 1990; R. L. Oxford, 1990; Chamot & O'Malley, 1994; Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1999), decidimos incluir uma mensagem de *feedback*, através da qual o inquirido será informado do resultado do inquérito. Ao submeterem a resposta, os inquiridos receberão uma mensagem, apresentando a soma dos valores das respostas, o correspondente nível de frequência e a tradução para a língua chinesa da seguinte sugestão:

«A frequência do emprego das estratégias não está diretamente relacionada com o desempenho. De acordo com estudos, esse nível não decide o resultado da aprendizagem. O importante é encontrar estratégias que lhe sejam adequadas e sejam utilizadas de forma judiciosa e flexível. Sendo assim, sugerimos que experimente outras estratégias desconhecidas, para enriquecer a sua combinação estratégica.»

O valor prático do presente estudo também se revela através do envio do resultado de análise e das sugestões aos respetivos interlocutores dos diversos cursos. Sendo um diagnóstico preliminar, este relatório (Apêndice B) permite aos professores um melhor conhecimento do perfil estratégico dos seus alunos e da importância das LLS no ensino-aprendizagem do PLE, para que possam eventualmente introduzir ou reforçar a formação em LLS nas atividades pedagógicas.

Além disso, para garantir a compreensão por parte dos inquiridos e, por conseguinte, a validade das respostas, o IEAPPLE foi administrado em chinês, cuja equivalência com a

versão portuguesa e a naturalidade foram testadas e confirmadas por profissionais da área da tradução.

O IEAPPLE é composto por três partes. Na primeira, são apresentadas aos inquiridos as instruções de preenchimento, destacando a garantia de anonimato e confidencialidade, por forma a evitar o *social desirability bias* e o efeito intimidador. Os participantes são expressamente informados de que os dados recolhidos através do questionário se destinam exclusivamente a investigação científica e não afetam de forma alguma a avaliação no curso. Faz-se uma chamada de atenção no sentido de responder às perguntas de acordo com a prática habitual, recordando que as respostas não são consideradas corretas ou erradas.

A segunda parte do IEAPPLE é constituída por perguntas relativas à identificação e caracterização dos inquiridos, da qual se extrairão dados sobre as variáveis a ser analisadas, a saber: sexo, ano de nascimento, ano do curso, classificação da prova de inglês no exame nacional para o acesso ao ensino superior e frequência com que mantêm o contacto com a língua portuguesa. Não se encontra no questionário a pergunta sobre a instituição vinculada, dado que o questionário é administrado separadamente em diferentes universidades, por forma a evitar riscos de erro na escolha ou preenchimento do nome da instituição.

Os enunciados sobre as LLS encontram-se na terceira parte do questionário. De acordo com a taxonomia acima referida, defendida por Oxford (1990), enquanto base do IEAPPLE, as 50 LLS originais são categorizadas da seguinte forma:

- EMM: E1-E9;
- ECG: E10-E23;
- ECP: E24-29;
- EMC: E30-E38;
- EAF: E39-E44;
- ESC: E45-E50.

Apesar de o IEAPPLE ter por base o SILL, foram introduzidas algumas alterações, merecedoras de explicação.

2.1. Alguns problemas do SILL

Como referimos, o SILL foi desenvolvido na década de 1990 e tem sido alvo de críticas em relação a vários aspetos, relacionados, por exemplo, com a categorização das LLS. De facto, Green e Oxford (1995) reconhecem que os subgrupos do SILL nem sempre

correspondem a análises fatoriais *a posteriori*. Face à impossibilidade de uma divisão mutuamente exclusiva, Griffiths (2008a, 2013) sugere, em vez de uma classificação *a priori*, agrupar as LLS conforme a análise *post hoc*. Tendo em consideração o problema, decidimos apresentar a parte da inventariação das LLS do nosso questionário como um conjunto integral, sem ser dividido em subgrupos. No entanto, para manter a comparabilidade com os estudos congéneres e a viabilidade dos testes estatísticos, continuamos a adotar, na fase da análise dos dados, a taxonomia baseada no SILL que propomos (*vide* Capítulo I, subsecção 2.5).

Um outro problema prende-se com as EMM. Lee e Oxford (2008) admitem que aquelas elencadas no SILL são relacionadas, na sua maioria, com o vocabulário. Além disso, como foi estruturado para contemplar mais estratégias associadas a modalidades visuais, auditivas e cinéticas, não se encontram incluídas as de memória mecânica (*rote memory*) e de repetição, preferidas por muitos aprendentes eficientes asiáticos. Face às críticas, Oxford sugere aos utilizadores do SILL fazer adaptações conforme os diferentes contextos culturais e reavaliar a fidedignidade e a validade do questionário, por exemplo substituir as LLS pouco usadas em determinadas culturas (fazer diário, usar *flash cards* e conversar sobre o sentimento relativo à aprendizagem) por outras mais frequentes (R. L. Oxford, 2011a), como já foi referido no capítulo anterior.

2.1.1. LLS pouco frequentes

De acordo com os nossos trabalhos experimentais anteriores (Liu, 2012a, 2012b), algumas estratégias inventariadas no SILL são pouco empregadas pelos respondentes. Delas é exemplo o recurso a *flash cards* e a diário dedicado à aprendizagem.

Quanto ao uso de *flash cards*, Cohen (1990) considera-o sempre um método eficaz para aprender vocabulário. No entanto, o estudo de Takeuchi (1993) revela que o seu emprego pode encontrar-se negativamente relacionado com a proficiência. O autor afirma que a eficácia desta estratégia é possivelmente determinada pela cultura, ou pelo menos mediada culturalmente. Considera-se, portanto, que o recurso a *flash cards* pode funcionar para alguns alunos, mas não para os outros, por não ser uma forma segura de promover a proficiência em todas as culturas, nem apropriada para todos os estilos de aprendizagem.

Porém, na nossa opinião, o que contribui para a sua pouca frequência de uso talvez não seja o facto de a estratégia ser inadequada em certas culturas, mas sim o seu suporte físico. Segundo os nossos estudos anteriores, a estratégia tem uma média de 2.33 junto dos estudantes de LMC (Liu, 2012a) e de 2.20 em relação aos aprendentes portugueses (Liu,

2012b). A baixa frequência registada em ambos os grupos amostrais leva a questionar o carácter cultural desta estratégia.

Com base na amostra dos estudantes de LMC, os testes de alfa de Cronbach demonstram que a consistência interna da categoria de EMM é de .764, sendo um valor aceitável no que diz respeito à fidedignidade. No entanto, se se excluir esta LLS, é de esperar que esse valor suba para .778. Em termos gerais, o questionário composto por 50 itens exhibe um alfa de Cronbach de .939 e uma ligeira melhoria para .940 sem a LLS em causa. O mesmo se verifica com a amostra dos aprendentes de LM portuguesa, sendo que com esta LLS o alfa de Cronbach global é de .920 e de .922 sem esta estratégia. Porém, esta melhoria já não se observa na categoria de EMM com o mesmo conjunto amostral, uma vez que sem a referida estratégia, o valor diminui de .658 para .632. Contudo, de forma geral, verifica-se uma tendência positiva na consistência interna se a referida LLS for eliminada.

Apesar disso, acreditamos que a memorização do vocabulário continua a ser uma componente crucial da aprendizagem de LE. Assim, o desuso da estratégia prende-se, muito provavelmente, com o facto de os *flash cards* serem algo obsoleto para a geração *Net*. No entanto, a essência da estratégia, isto é, a memorização de palavras, não desapareceu, mas ganhou outra forma nesta era digital, transformando-se em suportes eletrónicos, nomeadamente aplicações de *smartphone* e *tablet*. Para testar esta hipótese, no nosso questionário IEAPPLE, decidimos manter a afirmação original E6 (Uso *flash cards* para lembrar as palavras novas em português) e acrescentar uma estratégia alternativa, nomeadamente a E55 (Uso programas informáticos ou aplicações de *smartphone* ou *tablet* para memorizar palavras novas).

O baixo valor também se verifica com a E43 (Registo num diário o que vou sentindo relativamente à aprendizagem da língua). De acordo com os resultados dos nossos dois estudos supracitados, a sua média oscila entre 1.70 dos estudantes chineses e 1.23 dos aprendentes portugueses, fazendo com que seja a estratégia mais rejeitada pelos dois grupos amostrais. Tal como acontece à E6, a presença da E43 faz diferença em termos da consistência interna. No cômputo geral, a ausência da estratégia faz subir o alfa de Cronbach de .939 para .940 na amostra dos alunos de LMC e de .694 para .722 em termos da categoria de EAF. Já com os dados recolhidos junto dos estudantes portugueses, o retirar da E43 não causa nenhuma melhoria no conjunto do questionário ($\alpha = .920$), mas sim na categoria de EAF, de .661 para .670.

Devido à consideração de comparabilidade, resolvemos manter a estratégia no IEAPPLE e testar a hipótese de a substituir por outra EAF, nomeadamente a E54 (Presto

atenção aos pormenores circunstanciais (por exemplo a iluminação, a música de fundo e o conforto da cadeira), por forma a garantir o bom estado psicológico quando estudo).

2.1.2. LLS equívocas

Existem enunciados sobre LLS obscuros na versão original do SILL, por exemplo, a E7 (*I physically act out new English words*) e a E22 (*I try not to translate word-for-word*). No caso da E7, consideramos limitadora a caracterização, dada a impossibilidade de a prática funcionar para vocábulos de significado mais abstrato. Sendo assim, decidimos substituí-la por uma descrição mais abrangente, a saber, «Associo palavras novas às diferentes sensações para as memorizar».

Quanto à E22, a equivocidade resulta da falta de especificação situacional, nomeadamente em que tipo de atividades (compreensão ou expressão, oral ou escrita) e para que finalidade (tradução, ou leitura para enriquecer o vocabulário ou por prazer). Desta forma, resolvemos substituir o enunciado por outro mais genérico, nomeadamente «Presto atenção aos diferentes significados de determinada palavra em diferentes contextos».

Na estratégia E15, foi acrescentado um outro meio de comunicação social importante, nomeadamente a radiodifusão. No entanto, é muito provável que os aprendentes da era digital recorram mais aos materiais disponíveis *online*, nomeadamente os ficheiros de vídeo e áudio.

Em relação à E19, as diferenças linguísticas fazem com que a estratégia original (*I look for words in my own language that are similar to new words in English*) seja pouco viável para o par linguístico em causa, sobretudo quando se fala da comparação a nível lexical. Neste caso, optámos por uma descrição mais genérica, «Comparo as semelhanças e as diferenças entre o português e o chinês, ou entre o português e o inglês», tendo em consideração que o inglês constitui a primeira língua estrangeira no currículo dos aprendentes chineses, sendo provável que tenha comparabilidade com a língua portuguesa.

2.1.3. LLST

Foram introduzidas no nosso questionário seis estratégias tecnológicas (LLST), nomeadamente as E55-E60. Trata-se de LLS observadas ao longo da nossa experiência de docência de PLE a aprendentes de LMC, em várias instituições de ensino superior. É necessário recordar que as LLST podem não constituir uma nova categoria das LLS, mas inserem-se na taxonomia que propusemos. A sua possível correspondência encontra-se ilustrada na seguinte tabela.

Tabela 4. *Categorização das LLST*

| Número | Enunciado | Categoria | Obs. |
|--------|---|-----------|------------------|
| E55 | Uso programas informáticos ou aplicações de <i>smartphone</i> ou <i>tablet</i> para memorizar palavras novas. | EMM | Alternativa à E6 |
| E56 | Presto atenção aos novos produtos tecnológicos, de forma a auxiliar a aprendizagem. | EMC | |
| E57 | Uso dicionários eletrônicos. | ECG | |
| E58 | Comunico com o meu parceiro tandem (falante nativo) através da Internet. | ESC | |
| E59 | Adiro a grupos em redes sociais sobre a aprendizagem do português. | ESC | |
| E60 | Seleciono o português como língua predefinida do sistema operativo dos meus produtos eletrônicos. | EMC | |

Na fase da análise dos dados, a consistência interna das respetivas categorias é testada e será descrita no Capítulo IV, juntamente com a análise detalhada.

2.1.4. LLS alternativas

Foram ainda introduzidas quatro estratégias alternativas, também resultantes da nossa experiência profissional. São as E51-E54, categorizadas da seguinte forma.

Tabela 5. *Categorização das estratégias alternativas*

| Número | Enunciado | Categoria | Obs. |
|--------|---|-----------|-------------------|
| E51 | Ao procurar palavras novas, consulto não só dicionários de português-chinês, mas também os monolíngues. | ECG | |
| E52 | Uso construções sintáticas simples em vez das complexas, para evitar erros. | ECP | |
| E53 | Organizo as palavras novas em glossários temáticos. | EMC | |
| E54 | Presto atenção aos pormenores circunstanciais (por exemplo a iluminação, a música de fundo e o conforto da cadeira), por forma a garantir o bom estado psicológico quando estudo. | EAF | Alternativa à E43 |

Semelhante às LLST, estas estratégias são sujeitas a testes de alfa de Cronbach, no intuito de estudar a consistência interna das categorias propostas, cujos resultados, bem como a análise aprofundada, serão apresentados no Capítulo IV.

3. Validação do questionário

A validação reveste-se de relevante importância. Oxford (2011b, p. 167) aconselha que a validade da mensuração seja tida em consideração em relação a uma determinada situação sociocultural e aos seus participantes num dado momento da história. Se o instrumento proveniente de uma cultura é transferido para outra, ou de uma faixa etária para outra, é extremamente importante ser reavaliada a sua validade.

Assim sendo, a fase experimental foi realizada junto dos estudantes inscritos no Curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação Chinês-Português/Português-Chinês do Instituto Politécnico de Macau. Para garantir a coerência com a fase definitiva de recolha de dados, foram consideradas apenas as respostas dos estudantes provenientes do Interior da China para o efeito de validação do questionário. A versão 1.0 do questionário foi administrada na língua chinesa através da plataforma *online* de inquérito «Sojump», durante o período entre 3 e 5 de novembro de 2015. Além das três partes do IEAPLE acima referidas, foi acrescentada uma pergunta aberta, convidando os inquiridos a fazerem comentários sobre o próprio questionário, nomeadamente sobre eventuais dúvidas ou dificuldades de compreensão aquando do seu preenchimento.

Foram recolhidas, no total, 36 respostas válidas. Com base nas respostas recolhidas, foram feitas algumas retificações ao questionário, resultando na versão 2.0 do IEAPLE.

Um problema técnico foi identificado e resolvido atempadamente. Trata-se da correspondência errada entre a ordem das respostas e a dos valores atribuídos às mesmas, isto é, em vez de valor 1, a resposta 1 tinha valor 5, e a resposta 5 valia 1 ponto. A falha foi participada por dois inquiridos, que possivelmente a identificaram ao verificarem o resultado na pré-visualização. No entanto, não foi comprometido o preenchimento do questionário, visto que as respostas se encontravam na ordem crescente como nas outras questões. Deste modo, a retificação foi imediatamente efetuada e não se verificou nenhum impacto na análise dos dados.

Ainda, em relação à E53 (Organizo periodicamente as listas de vocabulário), um inquirido alertou para a dificuldade de compreensão. Assim, na versão 2.0, o enunciado foi modificado para «Organizo as palavras novas em glossários temáticos».

Outro comentário prende-se com o enunciado da E58, «Comunico com o meu parceiro linguístico através da Internet» na versão 1.0. O inquirido questionou o conceito de “parceiro linguístico”, perguntando se os colegas da turma eram abrangidos neste âmbito. Para evitar possíveis equívocos, foi reformulada a afirmação para «Comunico com o meu parceiro tandem (falante nativo) através da Internet», reforçando a ideia de aprendizagem em par, em que existe uma parceria entre dois falantes nativos através de correspondência.

Na análise dos dados, verifica-se que a consistência interna é considerada boa, para todos os 60 itens do instrumento, pois exibe um alfa de Cronbach de .960, e para cada uma das seis categorias os valores de alfa de Cronbach oscilam entre .733 (ECP) e .916 (ECG) ($M = .832$), que são igualmente considerados bons resultados (R. L. Oxford & Burry-Stock, 1995). O grupo das LLST apresenta um alfa de Cronbach de .738. Assim, podemos afirmar

que o instrumento tem um nível de fidedignidade bastante satisfatório, se considerarmos o valor de .7 como a fasquia de aceitabilidade, como defende Kline (2000).

4. Administração do questionário

A versão 2.0 do questionário IEAPPLE (Apêndice A) foi administrada na língua chinesa através da plataforma *online* de inquérito «Sojump», durante o período entre 1 e 21 de março de 2016. Um *link* único para cada instituição foi criado e entregue aos respetivos interlocutores, que se encarregaram da distribuição do questionário. Foi-lhes reiterada a importância dos seguintes pormenores:

1. Se possível, o questionário deve ser preenchido numa aula;
2. Devem garantir-se aos inquiridos o anonimato e a confidencialidade;
3. É preciso explicar aos informantes que as respostas não são avaliadas em termos da sua correção e por conseguinte não têm implicações na avaliação da sua aprendizagem;
4. A pessoa encarregada de distribuir o questionário não deve ajudar no seu preenchimento, influenciando, por exemplo, os inquiridos com a sua própria interpretação do enunciado.

Foram recolhidas, no total, 863 respostas válidas, provenientes das seguintes 17 instituições:

Tabela 6. *Instituições envolvidas no inquérito*

| Nome em Português | Nome Oficial em Inglês | Sigla |
|---|--|-------|
| Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim | Beijing Foreign Studies University | BFSU |
| Universidade de Estudos Internacionais de Pequim | Beijing International Studies University | BISU |
| Universidade Jiaotong de Pequim | Beijing Jiaotong University | BJTU |
| Universidade de Línguas e Cultura de Pequim | Beijing Language and Culture University | BLCU |
| Universidade de Comunicação da China | Communication University of China | CUC |
| Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian | Dalian University of Foreign Languages | DLUFL |
| Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong | Guangdong University of Foreign Studies | GDUFS |
| Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao | Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute | HQWY |
| Universidade Pedagógica de Harbin | Harbin Normal University | HRBNU |
| Universidade de Pequim | Peking University | PKU |
| Universidade de Estudos Internacionais de Xangai | Shanghai International Studies University | SHISU |
| Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan | Sichuan International Studies University | SISU |
| Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin | Tianjin Foreign Studies University | TJFSU |
| Universidade de Comércio Internacional e Economia | University of International Business and Economics | UIBE |
| Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an | Xi'an International Studies University | XISU |
| Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang | Zhejiang International Studies University | ZISU |
| Universidade de Línguas Estrangeiras Yuexiu, Zhejiang | Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages | ZYUFL |

5. Análise dos dados

Como assinalam Griffiths e Oxford (2014), dado que a escala Likert, pela natureza, produz dados ordinais, são mais apropriados testes não-paramétricos, por exemplo, o coeficiente de correlação de Spearman (Spearman's ρ), em lugar da sua contraparte o coeficiente de correlação de Pearson (Pearson's r), que por sua vez exige dados intervalares ou proporcionais por ser teste paramétrico.

Assim, a análise dos dados é realizada através dos seguintes testes:

1. Alfa de Cronbach (α): consistência interna, fidedignidade;
2. Teste não-paramétrico de Mann-Whitney (U): diferenças entre os dois sexos;
3. Teste não-paramétrico de Spearman's ρ (r_s): diferenças em razão da experiência prévia, investimento e ano do curso;
4. Teste não-paramétrico de Kruskal-Wallis (H): diferenças devido às instituições.

Após a administração do questionário, as respostas foram extraídas em formato de Excel e posteriormente processadas e analisadas no programa *IBM SPSS Statistics*, cujos resultados serão apresentados e discutidos no próximo capítulo.

Capítulo IV

Análise e Leitura dos Dados

No presente capítulo, serão efetuadas e interpretadas análises estatísticas sobre os dados recolhidos junto dos inquiridos. Em primeiro lugar, será verificada a consistência interna do IEAPLE. De seguida, os dados serão tratados com testes de análise descritiva e de análise inferencial.

1. Fidedignidade do instrumento

O alfa de Cronbach global do IEAPLE, constituído por 60 itens, é de .959, valor bastante satisfatório e ligeiramente elevado em relação ao conjunto composto por 50 itens originais do SILL, que é de .958. Vejam-se, na tabela que se segue, os resultados da análise de alfa de Cronbach das seis categorias:

Tabela 7. Alfa de Cronbach das categorias das LLS

| Alfa de Cronbach | |
|------------------|------|
| EMM | .785 |
| ECG | .888 |
| ECP | .769 |
| EMC | .893 |
| EAF | .745 |
| ESC | .834 |
| LLST | .668 |

Pode constatar-se que a consistência interna das categorias se situa a um nível bastante satisfatório, exceto a da LLST, que fica aquém de .7, fasquia de aceitabilidade (Kline, 2000). Este valor reduzido vem confirmar a nossa presunção referida na divisão 2.1.3 do Capítulo III, nomeadamente as LLST podem não constituir uma categoria autónoma, mas inserir-se nas categorias convencionais. Os testes mais detalhados revelam alguma ligeira oscilação em termos da consistência interna das categorias, quando se integram as respetivas LLST. Por um lado, a inclusão da E55 na categoria EMM resulta numa subida do respetivo alfa de Cronbach ($\alpha = .786$), a categorização das remanescentes LLST, por outro lado, faz diminuir ligeiramente o respetivo valor da consistência interna, a saber: ECG com E57 ($\alpha = .879$), EMC com E56 ($\alpha = .883$) e E60 ($\alpha = .873$), ESC com E58 ($\alpha = .821$) e E59 ($\alpha = .817$). Porém, a consistência interna das categorias com as LLST integradas mantém-se bastante satisfatória.

No respeitante às LLS alternativas que propusemos (*vide* divisão 2.1.3 do Capítulo III), a substituição da E6 pela E55 na categoria EMM resulta numa melhoria da consistência interna ($\alpha = .789$), o que acontece também com a da E43 pela E54 na EAF ($\alpha = .758$). Além disso, a inclusão da maioria das LLS adicionais conduz à subida dos respetivos valores da

consistência interna, nomeadamente a E51 na ECG ($\alpha = .890$) e E52 na ECP ($\alpha = .778$). Porém se se integrar a E53 na EMC, o alfa de Cronbach diminui para .886, apesar de continuar acima da fasquia de aceitabilidade. Portanto, para evitar esta dubitabilidade, em termos de taxonomia, e por uma questão de economia e de comparabilidade com os outros estudos baseados no SILL, as análises relacionadas com as LLST e as LLS alternativas e adicionais serão tratadas separadamente, mantendo-se a coerência da estrutura original do SILL.

2. Análise descritiva

A amostra é composta por 863 respostas. Os inquiridos são provenientes de 17 instituições de ensino superior do Interior da China. De acordo com a informação obtida junto destas instituições, o número total dos estudantes matriculados é 1466, como ilustra a tabela seguinte. Note-se que, quanto aos estudantes de mestrado, constam apenas dados dos primeiros dois anos, visto ser esta a duração dos cursos de mestrado na China. No cômputo geral, a taxa de representação é de 58.87%.

Tabela 8. *Número de estudantes matriculados por ano do curso*

| | 1.º ano | 2.º ano | 3.º ano | 4.º ano | Total |
|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| BFSU_L | 24 | 25 | 24 | 23 | 96 |
| BFSU_M | 3 | 1 | - | - | 4 |
| BISU_L | 24 | 0 | 23 | 0 | 47 |
| BJTU_L | 19 | 0 | 0 | 0 | 19 |
| BLCU_L | 22 | 23 | 27 | 25 | 97 |
| CUC_L | 16 | 16 | 0 | 15 | 47 |
| DLUFL_L | 28 | 29 | 30 | 30 | 117 |
| GDUFS_L | 21 | 19 | 20 | 20 | 80 |
| HQWY_L | 55 | 55 | 55 | 30 | 195 |
| HRBNU_L | 40 | 33 | 22 | 21 | 116 |
| PKU_L | 0 | 0 | 0 | 9 | 9 |
| SHISU_L | 18 | 22 | 23 | 24 | 87 |
| SHISU_M | 3 | 2 | - | - | 5 |
| SISU_L | 0 | 30 | 25 | 29 | 84 |
| TJFSU_L | 22 | 20 | 20 | 21 | 83 |
| TJFSU_M | 0 | 1 | - | - | 1 |
| UIBE_L | 0 | 16 | 16 | 14 | 46 |
| XISU_L | 67 | 65 | 65 | 30 | 227 |
| XISU_M | 0 | 2 | - | - | 2 |
| ZISU_L | 25 | 25 | 22 | 0 | 72 |
| ZYUFL_L | 32 | 0 | 0 | 0 | 32 |
| Total L | 413 | 378 | 372 | 291 | 1454 |
| Total M | 6 | 6 | | | 12 |
| Total | | | | | 1466 |

Nota. L – Licenciatura, M – Mestrado

Em conjugação com a seguinte Tabela 9, repare-se que a percentagem que as instituições representam está relacionada com a antiguidade dos respetivos cursos. Neste sentido, o curso da BJTU e o da ZYUFL, criados há um ano, têm apenas uma turma no 1.º ano (*vide* Tabela 8), daí o número dos inquiridos ser reduzido. Por outro lado, essa taxa também resulta da política adotada na admissão pelas instituições. É o exemplo da PKU, que só admite alunos de quatro em quatro anos e em número relativamente reduzido (*vide* Tabela 8). Apesar disso, todos os nove alunos matriculados responderam ao questionário. Já no caso da BISU, a admissão é feita a cada dois anos. Quanto à SHISU e à UIBE, verifica-se uma interrupção no recrutamento em 2015. Esta ausência de turmas em certos anos do curso será tida em consideração aquando das respetivas análises.

Tabela 9. *Distribuição por instituição*

| | <i>n</i> | % |
|-------|----------|--------|
| BFSU | 60 | 6.95 |
| BISU | 43 | 4.98 |
| BJTU | 18 | 2.09 |
| BLCU | 88 | 10.20 |
| CUC | 34 | 3.94 |
| DLUFL | 48 | 5.56 |
| GDUFS | 71 | 8.23 |
| HQWY | 30 | 3.48 |
| HRBNU | 95 | 11.01 |
| PKU | 7 | 0.81 |
| SHISU | 42 | 4.87 |
| SISU | 51 | 5.91 |
| TJFSU | 62 | 7.18 |
| UIBE | 31 | 3.59 |
| XISU | 101 | 11.70 |
| ZISU | 56 | 6.49 |
| ZYUFL | 26 | 3.01 |
| Total | 863 | 100.00 |

Em relação ao ano do curso, veja-se a seguinte tabela. O número reduzido de inquiridos do 4.º ano de licenciatura deve-se provavelmente ao facto de os estudantes se encontrarem envolvidos em projetos de estágio e elaboração de dissertação e, por conseguinte, não terem disponibilidade de responder ao questionário na aula. Além disso, a população dos estudantes matriculados no 4.º ano de licenciatura já é relativamente pequena (*vide* Tabela 8), uma vez que o número de cursos e a sua admissão, como foi referido, têm vindo a aumentar nos últimos anos, resultando naturalmente nesta tendência crescente em termos do número de estudantes do 4.º ao 1.º ano.

Tabela 10. *Distribuição por ano do curso*

| | <i>n</i> | % |
|-------------------------|----------|--------|
| 1.º Ano de Licenciatura | 351 | 40.67 |
| 2.º Ano de Licenciatura | 238 | 27.58 |
| 3.º Ano de Licenciatura | 147 | 17.03 |
| 4.º Ano de Licenciatura | 119 | 13.79 |
| 1.º Ano de Mestrado | 4 | 0.46 |
| 2.º Ano de Mestrado | 4 | 0.46 |
| Total | 863 | 100.00 |

No que diz respeito ao género dos inquiridos, o rácio entre os do sexo feminino e os do sexo masculino é de aproximadamente 8 contra 2, como ilustra a tabela seguinte.

Tabela 11. *Distribuição por sexo*

| | <i>n</i> | % |
|-----------|----------|--------|
| Feminino | 693 | 80.30 |
| Masculino | 170 | 19.70 |
| Total | 863 | 100.00 |

Quanto à idade, os respondentes encontram-se entre os 16 e 31 anos, com uma grande maioria (98.73%) na faixa etária entre os 18 e 24 anos, nascidos entre 1992 e 1998. A média é de 20.52, com um desvio padrão de 1.58, enquanto o mediano é de 20. A tabela que se segue detalha a distribuição da amostra por idade.

Tabela 12. *Distribuição por idade (anos)*

| | <i>n</i> | % |
|-------|----------|--------|
| 16 | 1 | 0.12 |
| 17 | 1 | 0.12 |
| 18 | 18 | 2.09 |
| 19 | 225 | 26.07 |
| 20 | 251 | 29.08 |
| 21 | 166 | 19.24 |
| 22 | 117 | 13.56 |
| 23 | 55 | 6.37 |
| 24 | 20 | 2.32 |
| 25 | 2 | 0.23 |
| 26 | 2 | 0.23 |
| 27 | 1 | 0.12 |
| 28 | 1 | 0.12 |
| 31 | 3 | 0.35 |
| Total | 863 | 100.00 |

No tocante ao fator experiência prévia, no presente estudo, é medido pela classificação obtida na prova de inglês no exame nacional para o acesso ao ensino superior, cuja escala é de 0 a 150. A média global é de 128.23 ($Mdn = 130.00$, $DP = 12.09$, mínimo = 80, máximo = 150, valores em falta = 9). Note-se que nos nove casos de valor em falta, oito são em 0 e um em 13. O valor 0 pode implicar que o inquirido não realizou o exame nacional,

o que é provável em algumas localidades. A isenção do exame nacional pode ser concedida aos candidatos com excelente desempenho no estudo, mediante recomendação da escola, ou àqueles com talento especial numa determinada área. Quanto ao valor 13, é provável que se trate de um lapso no preenchimento, resultando na falta de um algarismo na casa das unidades.

Outro fator é o investimento, variável medida neste estudo através da frequência do contacto que o inquirido tem com a língua portuguesa fora das aulas, numa escala de 1 a 5. A média global é de 4.39, com um desvio padrão de 0.81. Constata-se que a maioria dos respondentes (86.67%) mantém um contacto muito frequente (opção 5) ou moderadamente frequente (opção 4) com o português. Esta tentativa de ter contacto diário com a LE revela um alto nível de autonomia, implicando esforços metacognitivos e conscientes por parte do aprendente, no sentido de maximizar as oportunidades de aprendizagem. Em contrapartida, as opções 2 e 3 refletem uma certa dependência e passividade dos estudantes, que contactam com a língua portuguesa apenas por obrigação.

Tabela 13. *Distribuição por investimento*

| Frequência do contacto com a língua portuguesa | <i>n</i> | % |
|--|----------|-------|
| 1 – Nunca. | 7 | 0.81 |
| 2 – Em véspera de exames. | 14 | 1.62 |
| 3 – Quando tenho trabalho de casa. | 94 | 10.89 |
| 4 – Não tenho horário fixo para isso. | 269 | 31.17 |
| 5 – Tento fazê-lo todos os dias. | 479 | 55.50 |

Após esta caracterização geral do conjunto amostral, na subsecção seguinte, analisar-se-á descritivamente o uso das LLS.

2.1. Conjunto das LLS

Na presente subsecção, debruçamo-nos sobre a análise descritiva do uso global do conjunto das 50 LLS constantes do questionário SILL, nomeadamente a pontuação do conjunto amostral, a das subamostras das instituições e a das subamostras dos anos do curso.

2.1.1. Conjunto amostral

A média da pontuação do conjunto amostral é de 3.33 ($DP = 0.63$), situando o uso das LLS pelos inquiridos no nível médio, de acordo com o seguinte critério, proposto por Oxford (1990).

Tabela 14. *Níveis do uso das LLS*

| Nível | | Valor |
|-------|----------------------------------|-----------|
| Alto | Sempre ou quase sempre utilizada | 4.5 a 5.0 |
| | Normalmente utilizada | 3.5 a 4.4 |
| Médio | Às vezes utilizada | 2.5 a 3.4 |
| Baixo | Geralmente não utilizada | 1.5 a 2.4 |
| | Nunca ou quase nunca utilizada | 1.0 a 1.4 |

Nota. Adaptada de Oxford (1990)

2.1.2. Subamostras das instituições

Pode constatar-se que a média do uso das LLS corresponde ao nível médio-alto na maioria das instituições, à exceção da PKU e da SHISU, que apresentam um nível alto. No entanto, ao interpretar esta diferença entre instituições, não se deve negligenciar a influência dos anos do curso na adoção das LLS. No caso da PKU, uma vez que todos os nove respondentes provêm do 4.º ano do curso, é muito provável que o facto de se encontrarem num nível de formação mais avançado contribua para a pontuação elevada do uso das LLS da subamostra. Aliás, esta possibilidade acentua-se se se comparar com a relativamente baixa frequência da BJTU, com apenas alunos principiantes, do 1.º ano. No entanto, a média da ZYUFL, que também tem apenas uma turma do 1.º ano, recai no nível alto. Portanto, a hipótese, nomeadamente a de o ano do curso em que se encontra o aprendente poder resultar em diferenças do uso das LLS, ainda necessita de ser aprofundada.

Tabela 15. *Uso global das LLS por instituição*

| | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|-------|----------|-----------|
| BFSU | 3.42 | 0.55 |
| BISU | 3.31 | 0.51 |
| BJTU | 2.91 | 0.81 |
| BLCU | 3.40 | 0.66 |
| CUC | 3.40 | 0.51 |
| DLUFL | 3.01 | 0.63 |
| GDUFS | 3.35 | 0.64 |
| HQWY | 3.32 | 0.71 |
| HRBNU | 3.19 | 0.65 |
| PKU | 3.90 | 0.65 |
| SHISU | 3.53 | 0.42 |
| SISU | 3.29 | 0.61 |
| TJFSU | 3.48 | 0.51 |
| UIBE | 3.38 | 0.67 |
| XISU | 3.40 | 0.62 |
| ZISU | 3.21 | 0.57 |
| ZYUFL | 3.30 | 0.82 |

2.1.3. Subamostras dos anos do curso

Os resultados revelam uma visível tendência crescente em termos do nível de uso das LLS em diferentes anos do curso, sendo que o uso das LLS por parte dos inquiridos que se encontram no 4.º ano de licenciatura e no 1.º e 2.º ano de mestrado se situa no nível alto, enquanto a média dos respondentes dos primeiros três anos de licenciatura encontra-se a um nível médio. Contudo, a significância estatística desta tendência ainda fica por confirmar.

Tabela 16. *Uso global das LLS por ano do curso*

| | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|-------------------------|----------|-----------|
| 1.º Ano de Licenciatura | 3.24 | 0.65 |
| 2.º Ano de Licenciatura | 3.28 | 0.61 |
| 3.º Ano de Licenciatura | 3.43 | 0.54 |
| 4.º Ano de Licenciatura | 3.51 | 0.64 |
| 1.º Ano de Mestrado | 3.90 | 0.60 |
| 2.º Ano de Mestrado | 3.85 | 0.30 |

Em suma, a análise descritiva do conjunto das LLS revela um nível médio em termos do uso das LLS, tanto para o conjunto amostral, como também para a maioria das instituições, com uma tendência crescente em função do ano do curso.

2.2. Categorias convencionais das LLS

Veja-se na tabela seguinte o uso das seis categorias originais das LLS pelo conjunto amostral.

Tabela 17. *Uso das seis categorias das LLS*

| | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|-----|----------|-----------|
| EMM | 3.18 | 0.69 |
| ECG | 3.34 | 0.70 |
| ECP | 3.52 | 0.74 |
| EMC | 3.35 | 0.76 |
| EAF | 3.10 | 0.74 |
| ESC | 3.54 | 0.80 |

Numa perspetiva da estatística descritiva, constata-se que a ordem da preferência das categorias é: ESC, ECP, EMC, ECG, EMM e EAF. Os resultados das diversas instituições são coerentes com esta propensão, sendo que a lista é liderada pela ESC em 9 instituições e pela ECP em outras 8, como ilustra a seguinte tabela, em que os valores são assinalados com os números sobrescritos de 1 (mais elevado) a 6 (mais baixo) de acordo com a ordem de preferência. Note-se que, os números são arredondados até às duas casas decimais, e em caso de empate, até às três casas decimais. Em relação às categorias menos escolhidas pelos respondentes, a EAF é observada em 15 instituições e a EMM em 2 delas.

Tabela 18. *Uso das categorias convencionais das LLS por instituição*

| | EMM | ECG | ECP | EMC | EAF | ESC |
|-------|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| BFSU | 3.17 ⁵ (0.63) | 3.48 ³ (0.62) | 3.76 ¹ (0.66) | 3.43 ⁴ (0.70) | 3.08 ⁶ (0.66) | 3.65 ² (0.75) |
| BISU | 3.17 ⁵ (0.67) | 3.35 ³ (0.58) | 3.44 ² (0.62) | 3.25 ⁴ (0.63) | 3.02 ⁶ (0.65) | 3.64 ¹ (0.80) |
| BJTU | 2.802 ⁵ (0.86) | 2.86 ⁴ (0.84) | 3.08 ¹ (0.79) | 2.94 ³ (0.93) | 2.796 ⁶ (0.76) | 3.04 ² (1.03) |
| BLCU | 3.14 ⁶ (0.66) | 3.42 ⁴ (0.73) | 3.67 ¹ (0.76) | 3.49 ³ (0.82) | 3.19 ⁵ (0.82) | 3.59 ² (0.93) |
| CUC | 3.20 ⁵ (0.60) | 3.43 ⁴ (0.57) | 3.71 ¹ (0.63) | 3.44 ³ (0.73) | 2.99 ⁶ (0.75) | 3.66 ² (0.67) |
| DLUFL | 2.89 ⁵ (0.76) | 2.95 ⁴ (0.65) | 3.25 ¹ (0.83) | 3.04 ³ (0.76) | 2.82 ⁶ (0.75) | 3.21 ² (0.82) |
| GDUFS | 3.15 ⁵ (0.73) | 3.41 ³ (0.70) | 3.65 ¹ (0.71) | 3.31 ⁴ (0.84) | 3.07 ⁶ (0.68) | 3.56 ² (0.84) |
| HQWY | 3.25 ⁵ (0.68) | 3.38 ² (0.79) | 3.36 ⁴ (0.77) | 3.38 ³ (0.84) | 3.06 ⁶ (0.83) | 3.44 ¹ (0.91) |
| HRBNU | 3.08 ⁵ (0.71) | 3.18 ⁴ (0.72) | 3.28 ² (0.71) | 3.20 ³ (0.73) | 3.04 ⁶ (0.82) | 3.41 ¹ (0.83) |
| PKU | 3.746 ⁴ (0.80) | 3.91 ³ (0.61) | 4.19 ² (0.63) | 3.746 ⁴ (0.73) | 3.71 ⁶ (0.89) | 4.26 ¹ (0.55) |
| SHISU | 3.44 ⁵ (0.55) | 3.534 ³ (0.53) | 3.82 ¹ (0.51) | 3.532 ⁴ (0.66) | 3.28 ⁶ (0.60) | 3.65 ² (0.64) |
| SISU | 3.13 ⁶ (0.70) | 3.21 ⁴ (0.69) | 3.46 ² (0.80) | 3.34 ³ (0.71) | 3.16 ⁵ (0.66) | 3.56 ² (0.76) |
| TJFSU | 3.36 ⁵ (0.62) | 3.49 ⁴ (0.59) | 3.62 ² (0.67) | 3.58 ³ (0.64) | 3.17 ⁶ (0.64) | 3.66 ¹ (0.68) |
| UIBE | 3.26 ⁵ (0.77) | 3.44 ³ (0.69) | 3.63 ¹ (0.77) | 3.33 ⁴ (0.88) | 3.10 ⁶ (0.78) | 3.51 ² (0.78) |
| XISU | 3.26 ⁵ (0.63) | 3.39 ⁴ (0.74) | 3.49 ² (0.74) | 3.44 ³ (0.78) | 3.25 ⁶ (0.76) | 3.61 ¹ (0.76) |
| ZISU | 3.06 ⁵ (0.68) | 3.22 ³ (0.63) | 3.42 ² (0.72) | 3.19 ⁴ (0.65) | 3.00 ⁶ (0.61) | 3.47 ¹ (0.70) |
| ZYUFL | 3.32 ³ (0.87) | 3.23 ⁴ (0.88) | 3.17 ⁵ (0.92) | 3.38 ² (0.95) | 3.16 ⁶ (0.88) | 3.54 ¹ (0.90) |

Nota. Desvio Padrão entre parênteses

Já em relação à segunda categoria mais pontuada, os resultados são um tanto divergentes entre as instituições, com 9 delas a escolherem a ESC, 6 a ECP e 1 a ECG. Quanto à segunda categoria menos escolhida, verifica-se a EMM em 13 instituições e a EAF em 2, algo congruente com a tendência global do conjunto amostral. Além disso, curiosamente, a ECP e a EMC são assinaladas por respetivamente 1 instituição (na PKU, a EMC e a EMM empataram) como a categoria das LLS menos utilizada pelos respondentes.

A primazia da ESC e ECP é ao mesmo tempo um fenómeno transversal aos anos do curso, como se pode verificar na tabela seguinte. Observa-se uma certa alternância entre a ESC e a ECP como a categoria mais recorrente, do 1.º ao 4.º ano de licenciatura. Já nos dois anos de mestrado, a ECP é unanimemente apontada como a categoria mais utilizada. Em contrapartida, as categorias com o nível de uso mais baixo continuam a ser a EAF, em todos os quatro anos de licenciatura e no 1.º ano de mestrado, e a EMM, no 2.º ano de mestrado.

Tabela 19. *Uso das categorias convencionais das LLS por ano do curso*

| | | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|-------------------------|-----|-------------------|-----------|
| 1.º Ano de Licenciatura | EMM | 3.17 ⁴ | 0.72 |
| | ECG | 3.21 ⁵ | 0.69 |
| | ECP | 3.35 ² | 0.78 |
| | EMC | 3.32 ³ | 0.77 |
| | EAF | 3.06 ⁶ | 0.76 |
| | ESC | 3.41 ¹ | 0.86 |
| 2.º Ano de Licenciatura | EMM | 3.12 ⁵ | 0.67 |
| | ECG | 3.30 ³ | 0.67 |
| | ECP | 3.47 ¹ | 0.70 |
| | EMC | 3.29 ⁴ | 0.75 |
| | EAF | 3.07 ⁶ | 0.71 |
| | ESC | 3.46 ² | 0.73 |
| 3.º Ano de Licenciatura | EMM | 3.14 ⁵ | 0.61 |
| | ECG | 3.49 ³ | 0.66 |
| | ECP | 3.72 ² | 0.64 |
| | EMC | 3.41 ⁴ | 0.74 |
| | EAF | 3.12 ⁶ | 0.63 |
| | ESC | 3.80 ¹ | 0.72 |
| 4.º Ano de Licenciatura | EMM | 3.32 ⁵ | 0.72 |
| | ECG | 3.56 ³ | 0.72 |
| | ECP | 3.80 ¹ | 0.69 |
| | EMC | 3.46 ⁴ | 0.78 |
| | EAF | 3.23 ⁶ | 0.83 |
| | ESC | 3.74 ² | 0.77 |
| 1.º Ano de Mestrado | EMM | 3.64 ⁵ | 0.66 |
| | ECG | 4.02 ² | 0.66 |
| | ECP | 4.38 ¹ | 0.16 |
| | EMC | 3.86 ⁴ | 1.11 |
| | EAF | 3.54 ⁶ | 0.77 |
| | ESC | 3.96 ³ | 0.70 |
| 2.º Ano de Mestrado | EMM | 3.28 ⁶ | 0.62 |
| | ECG | 4.00 ³ | 0.15 |
| | ECP | 4.21 ¹ | 0.42 |
| | EMC | 4.14 ² | 0.73 |
| | EAF | 3.42 ⁵ | 0.74 |
| | ESC | 4.00 ³ | 0.53 |

A segunda categoria das LLS mais pontuada em diferentes anos do curso é a ECP no 1.º e 3.º ano de licenciatura, a ESC no 2.º ano e 4.º ano de licenciatura, a ECG no 1.º ano de mestrado e a EMC no 2.º ano de mestrado. A segunda categoria menos escolhida é a ECG no 1.º ano de licenciatura, a EMM na maioria dos casos (2.º, 3.º e 4.º ano de licenciatura, e 1.º ano de mestrado) e a EAF no 2.º ano de mestrado.

Por outro lado, numa perspectiva longitudinal, pode observar-se uma tendência crescente, ao longo dos anos do curso, na pontuação da maioria das categorias, excetuando a EMM. No entanto, esta tendência necessita de ser testada na fase da análise inferencial.

Estes resultados são, de forma geral, coerentes com as observações de Bedell e Oxford (1996) relativamente aos aprendentes chineses da língua inglesa, referidas no Capítulo II, nomeadamente a preferência pela ECP, o desfavorecimento da EAF e EMM e a

frequência moderada do uso da EMC. No entanto, de acordo com os nossos resultados, a ESC é eleita como a categoria mais pontuada, tanto pelo conjunto amostral, como por nove instituições (mais de metade) e por dois anos do curso. Além disso, a ESC é a segunda categoria mais favorecida em oito instituições e dois anos do curso. Esta característica difere muito daquilo demonstrado pelo referido estudo, que afirma que a ESC não é frequentemente usada pelos aprendentes chineses do Interior da China.

Por outras palavras, o perfil dos estudantes de português envolvidos neste estudo diverge consideravelmente do estereótipo dos aprendentes chineses, segundo o qual estes são introvertidos, pouco sociáveis e propensos à aprendizagem mecânica baseada na memorização. Muito pelo contrário, os nossos inquiridos são dinâmicos na socialização e estratégicos no uso da língua e na comunicação, o que é confirmado com a elevada frequência da ESC e ECP.

Recapitulando, a análise descritiva das seis categorias das LLS demonstra que a preferência pela ESC e ECP, em detrimento da EMM e da EAF, é um fenómeno transversal ao conjunto amostral, às instituições e aos anos do curso.

2.3. LLS individuais

É verdade que, como foi referido, o agrupamento dos dados é crucial para a análise estatística, sob pena de os dados poderem ser demasiado dispersos e complexos para interpretar e assim perderem a sua utilidade (Griffiths, 2013). No entanto, analisar individualmente as LLS permite uma compreensão mais aprofundada e holística do comportamento estratégico dos respondentes, bem como identificar os problemas do questionário. Portanto, após a análise descritiva do conjunto e das seis categorias das 50 LLS originais, nesta subsecção será estudado o uso das LLS individuais. Também serão abordadas as LLST e as estratégias alternativas e adicionais, que não foram tidas em consideração nos testes realizados sobre o conjunto dos 50 itens. A pontuação das LLS encontra-se detalhada na Tabela 33 no Apêndice C. É preciso notar que a descrição nesta subsecção incidirá apenas sobre as mais exemplificativas em termos de uso, uma vez que uma análise exaustiva seria insignificante e, no fundo, inconclusiva.

2.3.1. LLS convencionais

As 10 LLS convencionais a que os respondentes recorrem mais e as suas respetivas categorias são:

Tabela 20. 10 LLS convencionais mais pontuadas

| | <i>M</i> | <i>DP</i> | Categoria |
|-----|----------|-----------|-----------|
| E32 | 3.95 | 0.96 | EMC |
| E33 | 3.94 | 0.94 | EMC |
| E8 | 3.94 | 1.02 | EMM |
| E45 | 3.90 | 1.01 | ESC |
| E29 | 3.89 | 0.96 | ECP |
| E10 | 3.81 | 1.10 | ECG |
| E12 | 3.77 | 1.05 | ECG |
| E19 | 3.76 | 1.09 | ECG |
| E50 | 3.68 | 1.06 | ESC |
| E48 | 3.68 | 1.09 | ESC |

Numa perspetiva numérica, nesta lista das LLS mais pontuadas, observam-se 3 ESC, 3 ECG, 2 EMC, 1 EMM e 1 ECP. Este resultado corresponde, *grosso modo*, ao que foi observado na análise sobre as seis categorias, nomeadamente a preferência pela ESC, em detrimento da EAF. Aliás, esta tendência é confirmada com a seguinte lista das 10 LLS menos escolhidas (Tabela 21), em que não se verifica nenhuma ESC mas sim 2 EAF.

Além disso, é interessante verificar que a E8 (Costumo fazer revisão das matérias lecionadas) se figura no 3.º lugar das LLS mais pontuadas, apesar de a sua categoria EMM ser a segunda menos escolhida. No intuito de procurar explicar esta aparente contradição, é necessário recordar que a taxonomia do SILL carece de consenso no seio da comunidade científica e é impossível categorizar as LLS de forma linear e mutuamente exclusiva (Griffiths, 2008a, 2013). Na verdade, a E8 e a E1 (Tento estabelecer relações entre o que já sei e as coisas novas que aprendo em português) são as únicas estratégias da categoria EMM que não fazem menção à memória e que pertencem ao nível alto (a média da E1 é de 3.63). Por isso, consideramos que estas duas LLS não são estratégias mnemónicas típicas e têm características metacognitivas. Aliás, o facto de o enunciado da E8 e da E1 não aludir à memória pode contribuir para a sua pontuação mais elevada em relação às outras LLS da mesma categoria.

Quanto às LLS menos escolhidas, verifica-se que constam da lista 3 EMM, 2 EMC, 2 ECG, 2 EAF e 1 ECP e nenhuma ESC. Além desta tendência geral, que se coaduna com o resultado global das seis categorias, algumas destas LLS pouco recorrentes merecem uma análise mais meticulosa.

Tabela 21. 10 LLS convencionais menos pontuadas

| | <i>M</i> | <i>DP</i> | Categoria |
|-----|----------|-----------|-----------|
| E30 | 3.01 | 1.01 | EMC |
| E36 | 3.01 | 1.09 | EMC |
| E27 | 2.99 | 1.22 | ECP |
| E2 | 2.97 | 1.07 | EMM |
| E3 | 2.97 | 1.16 | EMM |
| E44 | 2.97 | 1.12 | EAF |
| E17 | 2.54 | 1.14 | ECG |
| E16 | 2.46 | 1.12 | ECG |
| E6 | 2.30 | 1.28 | EMM |
| E43 | 1.98 | 1.13 | EAF |

E6 (Uso *flash cards* para lembrar as palavras novas em português) e E43 (Registo num diário o que vou sentindo relativamente à aprendizagem da língua)

Em relação a estas duas LLS, repare-se que, tal como estava previsto, são as LLS com a média mais baixa. No caso da E6, é muito provável que a baixa frequência esteja relacionada com a sua desatualização. Esta conjectura pode ser provada com a pontuação da E55 (Uso programas informáticos ou aplicações de *smartphone* ou *tablet* para memorizar palavras novas), estratégia alternativa que propusemos para substituir a E6. Nota-se que a média da E55 é 3.08, relativamente mais elevada do que a da E6, o que vem confirmar que a memorização de palavras continua a ser utilizada pelos respondentes, mas com uma abordagem mais moderna. Porém, apesar disso, o recurso à E55 pertence ao nível médio, muito próximo do nível global da EMM ($M = 3.18$), o que sustenta que esta LLS não é das mais utilizadas pelos inquiridos, possivelmente pelo facto de se mencionar a memorização.

Quanto à E43, propusemos que fosse substituída pela E54 (Presto atenção ao ambiente (por exemplo a iluminação, a música de fundo e o conforto da cadeira), por forma a garantir as melhores condições psicológicas quando estudo). A média desta última é de 3.24, pertencente ao nível médio, consideravelmente mais elevada do que a E43, que é do nível baixo em termos do uso. Esta infrequência deve-se, provavelmente, à desadequação cultural desta LLS, sendo que talvez não seja comum na cultura dos respondentes registarem o que sentem relativamente à aprendizagem. Outra possibilidade para explicar o uso pouco frequente desta LLS prende-se com a forma do registo, isto é, talvez os informantes recorram, para tal, a formas digitais, tais como blogues e redes sociais.

E16 (Leio em português por prazer) e E17 (Faço apontamentos, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em português)

A baixa frequência da E16 e da E17 resulta provavelmente do nível de proficiência dos respondentes. Se os aprendentes não possuem conhecimentos suficientes da língua

portuguesa e sentem muitas dificuldades na compreensão e expressão escrita, é natural que recorram com pouca frequência às respetivas LLS. Por outro lado, este resultado pode refletir as limitações em termos do *input* adequado aos níveis dos aprendentes. De acordo com a nossa experiência na docência e na interpretação e tradução, bem como o nosso próprio percurso de formação, faltam materiais de *input* no ensino do PLE, que sejam adequados aos diferentes graus de dificuldade. Primeiro, há materiais produzidos para fins didáticos, que são vistos como obrigatórios e, por mais interessantes que sejam, não vão ser lidos ou relidos por prazer, visto já terem sido provavelmente abordados minuciosamente nas aulas. Há materiais autênticos, uns destinados para crianças e outros para adultos, falantes nativos, em ambos os casos. Contudo, a adoção de materiais autênticos para crianças implica infantilizar os aprendentes, já adultos no contexto do Interior da China (*vide* Tabela 12), subestimando as suas capacidades cognitivas e o sistema de conhecimento já estruturado na LM. Neste sentido, este tipo de *input* também não é utilizado “por prazer” pelos aprendentes. Quanto aos materiais autênticos para adultos, o grau de dificuldade é muito superior ao nível de proficiência dos aprendentes, sobretudo para os de nível A e B. Dado este grande desnível, a adoção destes materiais pode levar os aprendentes a sentirem-se frustrados, deparando-se com um grande número de vocábulos e fenómenos linguísticos desconhecidos, para não falar dos aspetos socioculturais. Por isso, o uso destes materiais, sem as devidas adaptações, não deve ser aconselhado.

Por conseguinte, o incentivo destas LLS depende muito da forma como é realizada a formação respetiva. No nosso ponto de vista, a formação em LLS não significa meramente ensiná-las, deve antes criar condições para que os aprendentes as experimentem e selecionem as mais apropriadas à situação e às características individuais. Aliás, esta abordagem vai plenamente ao encontro do perfil do ensinante que Oxford (1990) idealiza, nomeadamente o de facilitador, assistente, guia, consultor, conselheiro, coordenador, diagnosticador e cocomunicador.

E44 (Converso com outras pessoas sobre o que sinto quando estou a aprender português)

Bem como as outras LLS que se seguem, é necessário reparar que o uso da E44 se encontra já no nível médio e a sua infrequência é apenas uma situação relativa. No caso desta LLS, a média relativamente baixa talvez se prenda com o contexto sociocultural. No entanto, como foi fundamentado no enquadramento teórico, a metodologia quantitativa visa dar a conhecer o perfil genérico dos respondentes e as suas limitações intrínsecas não permitem

apurar a causa deste resultado, a qual poderia ser perscrutada com métodos qualitativos. Além disso, como esta LLS tem fortes características sociais, a sua classificação é algo duvidosa e estamos, mais uma vez, perante a ambivalência em termos da categorização das LLS. Por isso, como foi referido, é preferível uma categorização *a posteriori*, atendendo às particularidades de cada projeto de estudo, no respeitante aos aprendentes, situações, finalidades de aprendizagem e o objetivo do próprio estudo (Griffiths, 2013).

E2 (Construo frases com as palavras novas em português como forma de as memorizar) e E3 (Associo o som de uma nova palavra a uma imagem relacionada para me ajudar a memorizá-la)

Estamos novamente perante LLS destinadas à memorização de palavras. Portanto, tudo leva a crer que existe uma certa relutância por parte dos respondentes quanto a estas EMM. Por outro lado, este resultado revela que as EMM que constam do SILL são relativamente limitadas, no sentido de só se basearem na memória a nível lexical e não abrangerem a interiorização de outros aspetos linguísticos. Tal como referimos, este problema é admitido por Lee e Oxford (2008), que afirmam que, além disso, o SILL foi concebido para contemplar mais estratégias associadas a modalidades visuais, auditivas e cinéticas, e não abrangem as de memória mecânica (*rote memory*) e de repetição, preferidas por muitos aprendentes eficientes asiáticos.

E27 (Leio em português sem consultar cada palavra nova no dicionário)

Esta LLS também tem uma frequência relativamente baixa. Este comportamento estratégico dos aprendentes pode ser resultado da referida falta de *input* que corresponde ao nível de proficiência. Ou ainda, pode ser explicado pelas diferenças entre a língua portuguesa e a chinesa. No caso de duas línguas alfabéticas, o aprendente pode recorrer a outras LLS para deduzir o sentido das palavras desconhecidas ou contorná-las. Já no par linguístico chinês-português, a diferença gráfica constitui um obstáculo para a adoção de tais LLS.

Além disso, estamos perante uma das limitações do SILL, nomeadamente a de não especificar a situação. Uma LLS não é inerentemente boa ou má, pois a sua eficácia depende de diversos fatores, incluindo a tarefa em mãos e a situação envolvente. Neste sentido, a E27 pode ser contraproducente em determinadas situações, mas por exemplo, para trabalhos de tradução ou leitura aprofundada, é impensável não consultar dicionários.

Como foi referido, esta limitação é observada, por vários especialistas (Ellis, 2004; Benson & Gao, 2008), que defendem que a adoção das LLS não deve ser estudada dissociada

da atividade a que está relacionada. Benson e Gao (2008) ainda dão o exemplo de questões sobre a frequência com que o inquirido adivinha o significado de palavras desconhecidas, sem especificar se a finalidade é ler por prazer ou para aprender. Este exemplo é bastante semelhante à E27. Portanto, os autores defendem, e voltamos a citar, que o que este tipo de questionários estuda é a preferência ou predisposição para adotar determinadas LLS independentemente da situação ou tarefa, em vez do uso concreto das LLS.

E30 (Tento criar o máximo de oportunidades para usar o meu português) e E36 (Tento criar o máximo de oportunidades para ler em português)

Por fim, apesar de terem uma pontuação relativamente baixa, estas duas LLS são do nível médio, o que condiz com o resultado da categoria EMC, à qual pertencem.

Resumindo, a análise das LLS convencionais mais e menos pontuadas confirmou o resultado da análise sobre as categorias, nomeadamente a preferência pela ESC e ECP, em detrimento da EMM e EAF. Também permitiu vislumbrar que a relutância relativamente às EMM se deve, possivelmente, ao facto de as LLS constantes desta categoria serem maioritariamente estratégias ligadas à memorização de vocábulos. Sustentou a nossa presunção de que algumas LLS (E6 e E43) estão desatualizadas ou culturalmente desadequadas. Ainda permitiu refletir sobre algumas problemáticas, no que diz respeito à didática, à formação em LLS e à elaboração dos questionários.

2.3.2. LLST e LLS alternativas e adicionais

Como foi referido anteriormente, dada a incerteza da natureza em termos da categorização, as estratégias tecnológicas (LLST) e as LLS alternativas e adicionais são tratadas separadamente. A sua análise, de que se ocupa esta divisão, incide sobre o conjunto amostral, as subamostras das instituições e as dos anos do curso. Por uma questão de espaço, a Tabela 34 e a Tabela 35, que apresentam, respetivamente, o uso destas LLS por instituição e por ano do curso, encontram-se no Apêndice C. Veja-se a tabela seguinte sobre o uso destas LLS pelo conjunto amostral.

Tabela 22. *Uso das outras LLS*

| | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|-----|----------|-----------|
| E51 | 2.88 | 1.33 |
| E52 | 3.52 | 0.98 |
| E53 | 2.89 | 1.27 |
| E54 | 3.24 | 1.25 |
| E55 | 3.08 | 1.33 |
| E56 | 3.22 | 1.33 |
| E57 | 3.98 | 1.37 |
| E58 | 2.67 | 1.39 |
| E59 | 3.37 | 1.30 |
| E60 | 2.77 | 1.40 |

E51 (Ao procurar palavras novas, consulto não só dicionários de português-chinês, mas também os monolingues)

Segundo a nossa experiência, há várias razões para incentivar o uso desta LLS por parte dos aprendentes. Primeiro, há relativamente poucos dicionários de português-chinês, e muitos deles carecem de exemplos que permitam uma compreensão mais completa do uso dos vocábulos, não só a nível semântico e sintático, como também pragmático. Nestes dicionários, as palavras são frequentemente traduzidas de português para chinês, numa tentativa de estabelecer uma equivalência a nível lexical na língua chinesa. No entanto, é raro esta conversão ter em conta os aspetos formais e sociais da língua, os seus usos e o seu contexto. Por isso, recorrer aos dicionários bilingues pode resultar numa compreensão parcial, e é aconselhável, por isso, consultar os dicionários monolingues para garantir um entendimento mais holístico. Além disso, apesar de os dicionários bilingues poderem facilitar o trabalho, nomeadamente de tradução, fornecendo uma tradução “pré-fabricada”, esta pode ser simplista e dissociada do contexto, podendo, também, originar resultados erróneos em termos estilísticos, tais como o registo, a acessibilidade e a intensidade.

Porém, é necessário reconhecer que o uso de dicionários monolingues pode implicar um processo mais moroso em comparação com o uso de um dicionário bilingue. No entanto, esta demora pode ser minimizada, hoje em dia, com o recurso aos dicionários eletrónicos e *online*.

Por outro lado, é necessário observar que, como defendem Pedrazzini e Nava (2012), quanto mais aprofundado é o conhecimento da LE, mais sofisticado é o uso dos dicionários por parte do aprendente. Assim, esta LLS é possivelmente mais apropriada aos aprendentes de um nível de proficiência mais avançado, como aliás confirma a tendência crescente da sua pontuação em função do ano do curso (*vide* Tabela 35). Esta divergência acaba por situar a média no nível médio para o conjunto amostral e a maioria das subamostras das instituições.

Ainda, se se incluir a E51, a consistência interna da ECG sobe ligeiramente de .888 para .890. Assim, é legítimo considerar adicionar esta LLS na categoria ECG, por forma a promovê-la junto dos estudantes.

E52 (Uso construções sintáticas simples em vez das complexas, para evitar erros)

De acordo com a nossa experiência pedagógica, trata-se de uma LLS frequentemente empregada pelos aprendentes chineses, o que é confirmado com o alto nível de uso ($M = 3.52$) observado no conjunto amostral, em 10 das instituições e quase em todos os níveis de formação, exceto o 1.º ano da licenciatura. Além disso, as subamostras dos anos do curso demonstram uma tendência crescente, sendo que os respondentes dos níveis mais avançados recorrem com maior frequência a esta LLS. Em termos da sua categorização, a inclusão da E52 na ECP, como foi proposto, faz subir o alfa de Cronbach de .769 para .778, assinalando uma boa consistência interna da categoria.

Recorde-se, como foi referido, que as estratégias de comunicação/uso, nomeadamente as ECP, são consideradas por Ellis (1985) como um possível obstáculo à aprendizagem, visto que contribuem para colmatar o défice linguístico. Porém, é necessário reconhecer que, em certo sentido, todas as LLS, não só as ECP, visam promover a aprendizagem, resolvendo os problemas cognitivos, metacognitivos e práticos, incluindo os linguísticos. Aliás, esta visão que defende a natureza compensatória de todas as LLS é partilhada por vários investigadores, de acordo com a supracitada sondagem de Cohen (2007).

Além disso, o uso das ECP não é um fenómeno específico à aprendizagem de uma LE, mas sim também recorrente na LM. Na verdade, a comunicação é regida pelos princípios da retórica, teorizados por Leech (1983) e Grice (1993), nomeadamente os princípios da processabilidade, clareza, economia e expressividade, que são respeitados quando a comunicação se realiza de forma eficiente, ou obscura quando são violados pelo orador. Para o cumprimento destes princípios, os falantes nativos, atendendo ao seu défice linguístico e ao do interlocutor, têm de recorrer a estratégias, que no fundo são de carácter compensatório. Portanto, se o recurso às ECP é algo inerente ao uso da língua pelos falantes nativos, não se vê nenhuma razão para as reprovar na aprendizagem dessa mesma língua como LE. Mesmo do ponto de vista pedagógico, estas LLS não devem ser negligenciadas, visto que contribuem para manter o canal aberto, expondo desta forma o aprendente a outras estruturas, mesmo quando ele não dispõe da estrutura particular de que necessita (Ellis, 1985).

E53 (Organizo as palavras novas em glossários temáticos)

Trata-se de mais um exemplo da referida dificuldade de categorização das LLS. A E53 possui idiossincrasias metacognitivas, se se considerar o ato de organizar como «ability to take charge of one's own learning» (Holec, 1981, p. 3) e «thinking about thinking» (N. J. Anderson, 2008, p. 99). De facto, ao organizar as palavras novas, o aprendente prepara, planeia, monitoriza e avalia a sua aprendizagem e o uso das LLS. Por outro lado, não se pode negligenciar a componente cognitiva da E53, dado que no fundo, o agrupamento constitui uma abordagem importante da cognição. Conforme a nossa experiência, a preparação de glossários pode ser uma estratégia eficaz que contribui para a interiorização de vocábulos, permitindo que o aprendente reflita sobre os diversos aspetos das palavras de uma forma mais holística. Por isso a E53 distingue-se das outras EMM “mecânicas”.

O teste de alfa de Cronbach revela que se se inclui a E53 na ECG, a consistência interna da categoria desce de .888 para .886. Por outro lado, a inclusão da E53 na EMC também resulta num enfraquecimento do alfa de Cronbach da categoria, de .893 para .886. Porém, em ambos os casos, a consistência interna das duas categorias, integrando a E53, mantém-se no nível satisfatório, isto é, superior a .7.

Quanto à média da E53, observa-se que o seu uso se encontra no nível médio no conjunto amostral ($M = 2.89$) e na maioria das subamostras das instituições. Este valor situa a estratégia na lista das menos pontuadas do IEAPLE (60 itens), demonstrando que o seu emprego é relativamente menos frequente. Além disso, não se verifica nenhuma tendência linear entre as subamostras dos anos do curso.

E54 e E55

A E54, alternativa à E43, e a E55, alternativa à E6, foram analisadas na divisão anterior. A substituição das duas LLS convencionais resulta, na EAF e na EMM respetivamente, em melhoria do alfa de Cronbach.

E56 (Fico atento aos novos produtos tecnológicos que me possam auxiliar na aprendizagem)

Recorde-se que a introdução das novas tecnologias no ensino de LE implica não só oportunidades, mas também desafios (Hubbard, 2004; Chapelle, 2008; Hauck & Hampel, 2008b; Niño, 2009; van Compernelle & Williams, 2009; Benson, 2011; R. L. Oxford & Lin, 2011). Um desses desafios é justamente a profusão de materiais e produtos destinados à aprendizagem de LE. Se as outras LLST, na sua maioria, são essencialmente representações

digitais e eletrónicas das correspondentes LLS convencionais (por exemplo a E55 em relação à E6), a E56 constitui uma das novidades da era digital. É verdade que na era pré-digital, os aprendentes já demonstravam uma certa perplexidade na escolha de materiais didáticos. Mas essa dificuldade é muito menos acentuada quando comparada com a complexidade que a grande abundância de produtos eletrónicos acarreta e que exige não só conhecimentos linguísticos e didáticos, mas também informáticos. Por isso, uma capacidade metacognitiva de seleção nunca foi tão importante como hoje em dia.

É exatamente neste sentido que Oxford e Lin (2011) assinalam as estratégias que lidam com a seleção de produtos didáticos digitais, que passa pela identificação dos objetivos da aprendizagem, comparação dos mesmos com as características dos produtos, análise das diferenças e semelhanças entre os produtos e recurso à assistência técnica.

Assim, consideramos que a E56 se reveste de grande importância, no respeitante a vários aspetos metacognitivos. Em primeiro lugar, o seu uso é consciente. A atenção é um elemento necessário da metacognição, permitindo ao aprendente acompanhar a evolução tecnológica e tomar a iniciativa de seleção. Em seguida, é seletivo. Esta seleção deve ser feita com um objetivo bem definido, isto é, auxiliar a aprendizagem. Para tal, o aprendente necessita de proceder às várias etapas, acima referidas, por forma a encontrar produtos apropriados para a finalidade da aprendizagem. Por fim, é auxiliar. É fundamental que o aprendente esteja consciente de que os produtos eletrónicos, por mais adequados e eficazes que possam ser, são apenas meios auxiliares para a sua aprendizagem, e que não dispensam os esforços ativos por parte do próprio aprendente. Por exemplo, a tradução automática, apesar das críticas, pode constituir um instrumento eficaz na promoção da aprendizagem, desde que sejam reconhecidas e contornadas as suas limitações. No entanto, não substitui a pessoa na aprendizagem, nem na tradução.

A pontuação da E56 pertence ao nível médio ($M = 3.22$). Verifica-se uma tendência geral crescente em função dos anos do curso, excetuando o 3.º ano de licenciatura, em que se regista um decréscimo relativamente ao 2.º ano. O teste de alfa de Cronbach da categoria EMC que inclui a E56 revelou uma ligeira redução, de .893 para .883. Apesar disso, continua a ser considerado um valor bastante satisfatório.

E57 (Uso dicionários eletrónicos)

No exercício da nossa atividade pedagógica e no contacto com os intérpretes-tradutores profissionais, observamos que o uso de dicionários eletrónicos, incluindo os acessíveis *online*, é um fenómeno bastante comum, o que é sustentado com a

elevada pontuação desta LLS no conjunto amostral ($M = 3.98$) e nas subamostras das instituições e dos anos do curso. Aliás, na lista dos 60 itens do IEAPLE, a E57 é a mais pontuada.

Este resultado explica-se por vários fatores. Em primeiro lugar, a facilidade e a rapidez que caracterizam os dicionários eletrônicos fazem com que os utilizadores os prefiram em detrimento dos dicionários físicos. Além disso, a Internet ubíqua e a computação em nuvem tornaram possível a atualização constante e em tempo real dos dicionários eletrônicos, ao passo que a dos dicionários em papel se realiza com menos frequência. Mais, a hiperligação permite que o utilizador tenha acesso a outros vocábulos, referências e *corpora*, em que se encontram exemplos concretos da ocorrência da palavra consultada. Além disso, estes exemplos são muitas vezes mais pragmáticos do que os nos dicionários convencionais, que são frequentemente retirados de textos literários.

Em contrapartida, a referida facilidade e rapidez dos dicionários eletrônicos podem ser contraproducentes, tornando todo o processo demasiado simplista e pouco eficiente. Como foi defendido, muitos dicionários bilingues que, segundo a nossa experiência, representam a maioria dos dicionários eletrônicos de que os estudantes fazem uso, baseiam-se em traduções a nível lexical e logo descontextualizadas e limitativas. Este tipo de solução única para todas as questões pode conduzir os aprendentes a subestimar a flexibilidade e a complexidade da língua. O hipertexto, por sua vez, pode constituir em si uma carga cognitiva extrínseca e levar a desvios da finalidade original. Como demonstra o estudo de Pedrazzini e Nava (2012), o próprio uso dos dicionários em papel pode confundir as opções dos aprendentes menos experientes devido à profusão de informação, tais como sinónimos, antónimos, traços semânticos, registo, etc. Por isso, como defendem Oxford e Lin (2011), os aprendentes precisam de outras LLS, sobretudo EMC e ESC, para fazer face à fraca exposição a contextos reais de uso da língua e à excessiva abundância de informação, problemas especialmente notáveis nos dicionários eletrônicos e na tradução automática.

Ainda é necessário recordar que a frequência de uso de determinada LLS não significa necessariamente que esta seja eficaz e resulte no sucesso da aprendizagem. Mesmo que exista alguma correlação positiva entre o uso da LLS e a proficiência, uma vez que as análises estatísticas não revelam a causalidade entre as variáveis, não se pode considerar que o uso da LLS esteja na origem da melhoria da proficiência.

Quanto à categorização da E57, quando inclui esta estratégia, o alfa de Cronbach da ECG diminui de .888 para .879, mas continua bastante satisfatório.

E58 (Comunico com o meu parceiro tandem (falante nativo) através da Internet)

A aprendizagem em tandem é caracterizada da seguinte forma por Little e Ushioda: «[t]andem language learning is based on a partnership between two people, each of whom is learning the other's language. Successful tandem partnerships observe the principle of reciprocity and the principle of learner autonomy» (1998, p. 95).

Os autores consideram que o princípio da reciprocidade insiste na equidade no suporte entre os aprendentes em tandem, o que na prática implica que tenham de dedicar o mesmo período de tempo a cada uma das línguas e que cada um deles deva apoiar a aprendizagem do outro de forma explícita e sem reservas. O princípio da autonomia dos aprendentes significa que os aprendentes em tandem são responsáveis não só pela sua própria aprendizagem, mas também pela aprendizagem do seu parceiro.

A aprendizagem em tandem constitui sobretudo um canal para aumentar o *input* da língua em estudo, permitindo uma maior exposição a discursos autênticos (R. L. Oxford & Lin, 2011). Na verdade, aquando do desenvolvimento do IEAPPLE, prevíamos que esta estratégia fosse largamente usada pelos aprendentes, sobretudo tendo em consideração a grande facilidade de comunicação viabilizada pelas novas tecnologias. No entanto, a pontuação da E58 ($M = 2.67$) coloca-a na 5.^a LLS menos usada do IEAPPLE.

Numa tentativa de explicar este baixo valor, deduzimos no início que este resultado talvez se devesse à incompreensão da expressão “parceiro tandem”. Aliás, como foi referido na secção 3 do Capítulo III, sobre a validação do questionário, um respondente questionou se os colegas da turma podem ser considerados parceiros linguísticos, o que nos levou a especificar que esta parceria deve ser estabelecida no estilo de tandem e envolver falantes nativos das duas línguas. No entanto, essa possibilidade de ambiguidade é afastada, se tivermos em consideração o facto de o questionário ser administrado na língua chinesa, em que é recorrente o uso da respetiva expressão, que significa “parceiro linguístico”, numa tradução à letra.

Uma outra hipótese é que esta parceria em tandem é de natureza temporária e suscetível de mudanças. De acordo com a nossa experiência, mesmo quando uma parceria em tandem é estabelecida por ordem do professor, a sua manutenção serve frequentemente apenas para realizar uma determinada tarefa. Talvez seja mais habitual os aprendentes estabelecerem parcerias momentâneas em encontros quotidianos e daí que a estratégia tenha uma pontuação baixa, uma vez que os respondentes não têm parceiros tandem fixos.

Apesar disso, verifica-se uma tendência crescente e linear do 1.º ao 4.º ano de licenciatura no uso desta estratégia.

Quanto à categorização, quando esta inclui a E58, o alfa de Cronbach da ESC diminui de .834 para .821, mantendo-se num nível satisfatório.

E59 (Adiro a grupos em redes sociais sobre a aprendizagem do português)

Como previamente mencionado, um dos eventuais efeitos secundários da aprendizagem digital é a falta de pertença a um grupo ou uma comunidade, dado que lhe é inerente a autonomia e individualização. Para colmatar estes problemas relacionados com a falta de interação, entreajuda e apoio psicológico, na era digital, os aprendentes podem recorrer a grupos e comunidades virtuais, através dos serviços de mensagens instantâneas, redes sociais, etc. Mesmo para os estudantes de uma sala de aula convencional, a adesão a estes grupos facilita a partilha de informações e materiais. Observa-se que esta tendência é cada vez mais acentuada com o surgimento da Internet ubíqua e do *smartphone*, que garantem o acesso livre a estes serviços.

Neste sentido, não se pode deixar de referir que na administração do nosso questionário, estes grupos virtuais contribuíram, em larga medida, para a comunicação com os interlocutores das diferentes instituições e para a promoção e divulgação do próprio questionário, resultando numa boa taxa de representação. Os dados revelaram que a grande maioria (86.10%) dos *links* foi visitada através do serviço de mensagens instantâneas «Wechat» e a esmagadora maioria (98.15%) das respostas foi efetuada em *smartphone*.

O envolvimento dos respondentes nas comunidades virtuais criadas para a aprendizagem do PLE é confirmado pelo nível médio-alto do uso da E59 ($M = 3.37$) e pela tendência crescente linear do 1.º ao 4.º ano de licenciatura.

A inclusão da E59 na ESC leva o alfa de Cronbach da categoria diminuir de .834 para .817, mantendo-se no nível aceitável.

E60 (Seleciono o português como língua predefinida do sistema operativo dos meus produtos eletrónicos)

A inclusão da E60 é resultado da nossa observação junto dos aprendentes e profissionais de PLE. Trata-se de uma EMC que visa maximizar o contacto com a LE, criando uma imersão linguística virtual. Hoje, o multilinguismo é um fenómeno visível em quase todos os tipos de produtos, especialmente os eletrónicos e informáticos, que permitem uma conversão fácil entre os idiomas.

Em certo sentido, a autonomia dos aprendentes é resultado do aparecimento e da democratização das tecnologias informáticas. Nos tempos pré-digitais, os recursos didáticos

eram menos acessíveis por parte dos aprendentes, dada a desigualdade em termos do estatuto económico e social entre eles e os professores. Do ponto de vista económico, a banalização das tecnologias informáticas resultou na redução dos custos da aprendizagem, havendo muitos materiais didáticos e autênticos disponíveis gratuitamente ou a um preço reduzido. No aspeto social, estas tecnologias, sobretudo a Internet, enfraqueceram a superioridade social dos professores em relação aos aprendentes. Aliás, uma vez que os estudantes da *Net Generation* cresceram já imersos num mundo movido pela Internet (R. Oxford & Oxford, 2009) e que são “falantes nativos” da linguagem informática (Prensky, 2001), acabam por ser frequentemente mais proficientes tecnologicamente do que os professores, que se viram obrigados a aprender esta “língua estrangeira” numa fase mais adulta. Neste sentido, na era digital, a autonomia dos aprendentes é não só viável, como também inevitável, sobretudo quando os professores não são capazes de dar uma resposta aos aprendentes mais bem apetrechados em termos de conhecimentos informáticos.

No entanto, os dados revelaram que esta estratégia é subestimada pelos respondentes, sendo que a pontuação ($M = 2.77$) se situa no nível médio e coloca a E60 na 6.^a LLS menos pontuada do IEAPLE.

O alfa de Cronbach da EMC mantém-se a um nível satisfatório, mesmo diminuindo de .893 para .873, quando se inclui a E60 na categoria. Além disso, observa-se uma tendência crescente linear no uso desta estratégia em função dos anos do curso, sendo que quanto mais avançado o nível do respondente, mais frequente é o uso da E60.

Em suma, apesar de alguma incerteza quanto à natureza taxonómica destas LLS, a sua inclusão não causou enfraquecimento significativo da consistência interna das respetivas categorias propostas, mantendo o alfa de Cronbach acima da fasquia de aceitabilidade. O uso destas LLS pertence ao nível médio ou alto. Muitas delas têm uma tendência crescente em função do ano do curso, o que pode implicar que os aprendentes dos níveis mais avançados recorrem com mais frequência a estas LLS.

3. Análise inferencial

Nesta secção, serão levadas a cabo análises inferenciais entre o uso das LLS e os diversos fatores, a saber: o género, o investimento, a experiência prévia, a instituição vinculada e o ano do curso. Como foi previamente referido, dada a natureza ordinal da escala Likert, os testes realizados são não-paramétricos.

3.1. LLS e género

A hipótese de que são independentes as duas variáveis em estudo, isto é, o uso das LLS e o género do respondente, é avaliada pelo teste não-paramétrico de Mann-Whitney (U), cujos resultados se encontram ilustrados na tabela seguinte:

Tabela 23. Resultados do teste Mann-Whitney relativamente ao uso das LLS em função do género

| | U | p | média das ordens (F) | média das ordens (M) |
|-----|----------|-------|-------------------------|-------------------------|
| M60 | 54833.50 | .163 | 426.12 | 455.95 |
| M50 | 55285.50 | .213 | 426.78 | 453.29 |
| EMM | 58586.50 | .912 | 432.46 | 430.13 |
| ECG | 52667.50 | .033* | 423.00 | 468.69 |
| ECP | 54230.50 | .108 | 425.25 | 459.50 |
| EMC | 55666.00 | .263 | 427.33 | 451.05 |
| EAF | 57436.00 | .610 | 429.88 | 440.64 |
| ESC | 57328.50 | .586 | 429.73 | 441.27 |

Nota. *. $p < .05$

Em termos de uso global das 50 LLS convencionais (M50), os respondentes do sexo masculino apresentam uma média das ordens mais elevada do que os do sexo feminino, mas as diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($U = 55285.50$, $p = .213$).

O uso mais frequente das LLS pelos respondentes do sexo masculino comparativamente com os do sexo feminino também é observado no conjunto dos 60 itens (M60) e na maioria das categorias das LLS, exceto a EMM. No entanto, as diferenças só são estatisticamente significativas no respeitante ao uso da ECG ($U = 52667.50$, $p = .033$).

A observação da maior frequência do uso global e do uso das seis categorias das LLS por parte dos aprendentes do sexo masculino, apesar de a significância estatística não ser confirmada na maioria dos testes, diverge da afirmação de muitos estudos (R. L. Oxford & Nyikos, 1989; R. L. Oxford & Green, 1995; Dreyer & Oxford, 1996; Graham, 1997; Lan & Oxford, 2003), que revelam que os aprendentes do sexo feminino recorrem significativamente mais às LLS do que os do sexo masculino na aprendizagem do inglês. Quanto aos estudantes chineses de inglês, os estudos também divergem uns dos outros em termos da diferença estratégica em função do género. Como foi exposto no Capítulo II, o uso significativamente mais frequente das LLS pelos estudantes do sexo feminino é observado nos estudos de Li (2008) e de Meyer (2015), enquanto a investigação de Tang e Tian (2014) confirma que os aprendentes do sexo masculino recorrem mais frequentemente às ECP do que os do sexo feminino, sendo a diferença estatisticamente significativa. Por outro lado, a diferença significativa em razão do género é rejeitada por outros estudos (Chang, 1990; Nisbet *et al.*, 2005; Hong, 2006; Xiong, 2011).

Numa perspetiva meramente descritiva, o teste Mann-Whitney relativamente ao uso das LLS em função do género nos quatro anos de licenciatura (Tabela 24) revela resultados mistos, no que diz respeito ao uso das LLS pelos respondentes de sexo diferente. No tocante ao uso global dos 60 itens (M60) e dos 50 itens (M50), os respondentes do sexo masculino têm uma média das ordens mais elevada do que os do sexo feminino no 1.º, 3.º e 4.º ano, ao passo que esta tendência é invertida no 2.º ano. Quanto ao uso das seis categorias, observa-se que, a média das ordens dos respondentes do sexo masculino é mais elevada, exceto no 2.º ano, no 3.º ano relativamente à EAF e à ESC, e no 4.º ano relativamente à EMC, à EAF e à ESC. Porém, estas diferenças só são observadas estatisticamente significativas no 1.º ano, nomeadamente em termos do uso global dos 60 itens e dos 50 itens, da ECG, da EMC e da ESC. Portanto, apesar de os estudantes do sexo masculino aparentarem ser mais estratégicos na fase principiante da aprendizagem, parece que a consciência estratégica dos aprendentes do sexo feminino se vai reforçando com a evolução da aprendizagem, fazendo com que desapareça a diferença significativa entre os aprendentes de sexo diferente nos níveis mais avançados.

Tabela 24. Resultados do teste Mann-Whitney relativamente ao uso das LLS em função do género nos quatro anos de licenciatura

| | | 1.º Ano | 2.º Ano | 3.º Ano | 4.º Ano |
|-----|----------------------|---------|---------|----------|----------|
| M60 | <i>U</i> | 6899.00 | 4694.00 | 1617.00 | 1099.00 |
| | <i>p</i> | .005** | .453 | .989 | .790 |
| | média das ordens (F) | 168.87 | 121.35 | 73.98 | 59.57 |
| | média das ordens (M) | 209.23 | 113.35 | 74.11 | 61.71 |
| M50 | <i>U</i> | 7039.50 | 4661.00 | 1606.50 | 1120.00 |
| | <i>p</i> | .008** | .409 | .948 | .896 |
| | média das ordens (F) | 169.36 | 121.53 | 73.89 | 59.79 |
| | média das ordens (M) | 206.96 | 112.75 | 74.50 | 60.83 |
| EMM | <i>U</i> | 8346.00 | 4345.50 | 1540.50 | 1084.50 |
| | <i>p</i> | .398 | .123 | .700 | .721 |
| | média das ordens (F) | 173.88 | 123.25 | 73.34 | 59.42 |
| | média das ordens (M) | 185.89 | 107.01 | 76.94 | 62.31 |
| ECG | <i>U</i> | 6858.00 | 4913.00 | 1508.000 | 1082.000 |
| | <i>p</i> | .004** | .795 | .568 | .703 |
| | média das ordens (F) | 168.73 | 120.15 | 73.07 | 59.39 |
| | média das ordens (M) | 209.89 | 117.33 | 78.15 | 62.42 |
| ECP | <i>U</i> | 7709.50 | 4958.00 | 1439.50 | 1070.50 |
| | <i>p</i> | .087 | .864 | .367 | .650 |
| | média das ordens (F) | 171.68 | 119.09 | 72.50 | 59.27 |
| | média das ordens (M) | 196.15 | 120.85 | 80.69 | 62.90 |
| EMC | <i>U</i> | 6858.00 | 4516.50 | 1564.00 | 1053.50 |
| | <i>p</i> | .004** | .256 | .789 | .561 |
| | média das ordens (F) | 168.73 | 122.32 | 73.53 | 60.91 |
| | média das ordens (M) | 209.89 | 110.12 | 76.07 | 56.40 |
| EAF | <i>U</i> | 7677.50 | 4628.50 | 1542.50 | 1112.50 |
| | <i>p</i> | .077 | .366 | .697 | .856 |
| | média das ordens (F) | 171.57 | 121.71 | 74.65 | 60.29 |
| | média das ordens (M) | 196.67 | 112.15 | 71.13 | 58.85 |

| | | | | | |
|-----|----------------------|---------|---------|---------|---------|
| ESC | <i>U</i> | 6963.00 | 4963.00 | 1244.00 | 1002.00 |
| | <i>p</i> | .006** | .875 | .060 | .365 |
| | média das ordens (F) | 169.09 | 119.88 | 77.13 | 61.45 |
| | média das ordens (M) | 208.19 | 118.24 | 60.07 | 54.25 |

Nota. **. $p < .01$

Resumindo, a análise que incide sobre o uso das LLS pelos respondentes de sexo diferente permite vislumbrar que, no cômputo geral, não se verifica diferença estatisticamente significativa entre os estudantes do sexo masculino e os do sexo feminino, em termos do uso global das LLS e do uso da maioria das categorias. No entanto, é observada uma diferença estatisticamente significativa no respeitante ao uso da ECG, com os respondentes do sexo masculino a fazerem mais uso desta categoria do que os do sexo feminino. Além disso, em relação às diferenças em função do género nos quatro anos de licenciatura, não é observada significância estatística no 2.º, 3º e 4.º ano, mas sim no 1.º ano do curso, no respeitante ao uso global das LLS e da ECG, EMC e ESC, sendo os respondentes do sexo masculino significativamente mais estratégicos do que os do sexo feminino.

3.2. LLS e investimento

Neste estudo, é tido como indicador do investimento a frequência com que o respondente mantém o contacto com o português fora das aulas. Como foi analisado na secção 2 do Capítulo IV, 55.50% dos respondentes procuram manter um contacto diário com a língua portuguesa, enquanto 31.17% o fazem com uma frequência moderada. Os inquiridos que investem menos na aprendizagem representam uma minoria (13.32%) do conjunto amostral.

Ao submeter-se o fator investimento e o uso das LLS ao teste de correlação, é de esperar que as duas variáveis estejam positivamente correlacionadas, uma vez que, de certo modo, como afirma Griffiths (2013), o próprio emprego das LLS é um indicador do esforço que o estudante investe na aprendizagem, sendo que os aprendentes mais empenhados tendem a ser mais envolvidos estrategicamente e mais pró-ativos na procura de métodos para promover a aprendizagem.

Esta previsão é confirmada com os resultados do teste Spearman's rho (r_s) (vide Tabela 25), que revelam que estão significativamente correlacionados o investimento e os diversos *scores* relativamente ao uso das LLS, nomeadamente a média dos 60 (M60) e 50 itens (M50) e a das seis categorias ($p < .001$ em todos os casos). Os resultados do teste subsequente de intervalo de confiança BCa a 95% demonstram que essa correlação é positiva,

dado que o intervalo de confiança não atravessa o zero, significando que quanto mais o respondente investe na aprendizagem, mais frequente é o seu uso das LLS.

Tabela 25. Resultados do teste Spearman's rho relativamente ao uso das LLS em função do investimento

| | M60 | M50 | EMM | ECG | ECP | EMC | EAF | ESC |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| r_s | .340 | .351 | .278 | .315 | .168 | .386 | .265 | .253 |
| p | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** |
| BCa 95% CI | .277, .401 | .289, .408 | .208, .337 | .256, .373 | .102, .231 | .324, .443 | .203, .326 | .191, .315 |

Nota. ***. $p < .001$

A correlação positiva e estatisticamente significativa é igualmente observada em todos os quatro anos de licenciatura¹² (*vide* Tabela 36 no Apêndice C), entre o investimento do tempo e o uso global e o uso das diversas categorias.

Apesar desta correlação positiva e significativa entre o investimento e o uso das LLS, é importante advertir que, tal como todos os fatores relacionados com a aprendizagem de LE, o investimento é um fenómeno complexo (Norton, 2000) e, por conseguinte, não deve ser reduzido ao que um indicador isolado revela. Na verdade, não se pode afastar a possibilidade de o aprendente ser muito eficiente nas aulas e dispensar o contacto com o português fora do espaço formal. Neste tipo de exemplos, o aluno pode ter uma pontuação baixa no quesito sobre a frequência de contacto, mas *scores* elevados no uso das LLS. Aliás, dada a incerteza quanto à correlação e à causalidade entre o uso das LLS e o desempenho na aprendizagem, como defendemos ao longo deste estudo, quando um aprendente investe mais na aprendizagem, recorrendo mais frequentemente às LLS, é possível que o seu desempenho e nível de proficiência não sejam melhorados proporcionalmente.

3.3. LLS e experiência prévia

No presente estudo, a classificação da prova de inglês no exame nacional para o acesso ao ensino superior é tida como critério para medir a experiência prévia. O teste Spearman's rho (r_s) sobre o uso das LLS em função deste fator revela que o uso das LLS e a classificação da prova de inglês estão significativamente correlacionados, sendo que quanto mais elevada a nota que o respondente teve na prova de inglês do exame nacional, mais uso faz das LLS. Esta correlação positiva é observada no uso global dos 60 (M60) e dos 50 itens (M50), bem como no da maioria das categorias, exceto a EAF, como se pode constatar na tabela seguinte.

¹² Devido ao número reduzido dos elementos amostrais, os cursos de mestrado não foram considerados.

Tabela 26. Resultados do teste Spearman's rho relativamente ao uso das LLS em função da experiência prévia

| | M60 | M50 | EMM | ECG | ECP | EMC | EAF | ESC |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|------------|
| r_s | .162 | .170 | .078 | .191 | .238 | .147 | .057 | .113 |
| p | .000*** | .000*** | .022* | .000*** | .000*** | .000*** | .094 | .001** |
| BCa 95% CI | .096, .225 | .104, .231 | .008, .147 | .126, .255 | .170, .298 | .085, .209 | -.009, .126 | .048, .174 |

Nota. *, $p < .05$, **, $p < .01$, ***, $p < .001$

Uma análise mais detalhada em relação ao uso das LLS em função da experiência prévia nos quatros anos de licenciatura (*vide* Tabela 37) demonstra que esta correlação positiva entre o desempenho em inglês e o comportamento estratégico é um fenómeno transversal a todos os níveis de licenciatura, o que significa que a aprendizagem do PLE é influenciada pelos conhecimentos da língua inglesa, LE obrigatória na maioria dos casos do ensino básico.

Contudo, é necessário observar que a aprendizagem de LE é um fenómeno bastante complexo e a classificação de um exame constitui apenas um elemento dessa complexidade. O resultado da prova de inglês pode não refletir fielmente o desempenho nesta LE, o que é muito provável, se se considerar que esta prova do exame nacional para o acesso ao ensino superior se baseia somente nas competências de compreensão e expressão escrita, e é caracterizada pela falta de atenção para as competências comunicativas. Neste sentido, esta análise de que nos ocupamos nesta subsecção é, no fundo, uma análise sobre a correlação entre o desempenho nas competências de compreensão e expressão escrita do inglês e o uso das LLS em português, cujo resultado revela correlação significativa.

No entanto, não se deve esquecer que é muito provável que as LLS de uma determinada LE interfiram nas de outra, sendo transferidas de forma pouco seletiva. De acordo com a nossa experiência, no caso dos aprendentes de português no Interior da China, o facto de ser proficiente em inglês, língua estrangeira obrigatória no ensino básico na maioria dos casos, não significa que o aprendente tenha mais facilidade na aprendizagem do PLE. Muito pelo contrário, dado que existe possivelmente mais semelhança entre o inglês e o português do que entre o chinês e o português, as interferências causadas pelos conhecimentos do inglês podem sentir-se em diferentes aspetos, não só a nível lexical, como por exemplo os “falsos amigos”, mas também a nível sintático e pragmático. Neste sentido, as LLS eficazes na aprendizagem de uma determinada LE podem não funcionar, podendo ser mesmo contraproducentes, numa outra LE.

Em suma, é preciso analisar com cautela o papel da experiência prévia dos aprendentes na aprendizagem de uma LE, uma vez que se trata de um fenómeno complexo. No caso do ensino do português no Interior da China, a classificação da prova de inglês no

exame nacional para o acesso ao ensino superior deve ser tratada com prudência, visto que pode não ser um fator prognóstico do sucesso da aprendizagem do português ou do uso das LLS nesta LE.

3.4. LLS e instituição vinculada

Se a cultura, enquanto “software of mind” (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010), pode moldar o comportamento estratégico dos aprendentes, as particularidades institucionais podem ser vistas como microcultura e influenciam o perfil estratégico. Como observam vários especialistas (R. L. Oxford, 1990; Ellis, 1994; Chamot, 2004; N. J. Anderson, 2005; Cohen, 2007; White *et al.*, 2007), são importantes estes fatores situacionais no estudo sobre as LLS.

Como foi previamente referido, as diferenças institucionais são influentes para as variáveis relacionadas com o *input*, o aprendente, a aprendizagem e o aprendido (Tollefson, 1989). Assim, é previsível que as diferenças existentes entre as diversas instituições na adoção das LLS sejam significativas. Este prognóstico é confirmado pelos resultados do teste Kruskal-Wallis, como ilustra a tabela seguinte.

Tabela 27. Resultados do teste Kruskal-Wallis relativamente ao uso das LLS em função das instituições

| | M60 | M50 | EMM | ECG | ECP | EMC | EAF | ESC |
|----------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|--------|--------|
| <i>H</i> | 52.580 | 52.479 | 35.673 | 55.877 | 62.755 | 39.956 | 30.555 | 27.842 |
| <i>p</i> | .000*** | .000*** | .003** | .000*** | .000*** | .001** | .013* | .031* |

Nota. *, $p < .05$, **, $p < .01$, ***, $p < .001$

Constata-se que no respeitante ao uso global do IEAPLE (M60) e do SILL (M50), bem como ao das seis categorias, são observadas diferenças de variados níveis de significância estatística, o que implica que, para esta variável testada, é rejeitada a hipótese de os vários grupos provirem da mesma população.

No entanto, tendo em consideração o facto de algumas instituições não terem turma em todos os quatros anos do curso, como é o caso da PKU e da BJTU, é mais adequado efetuar o teste para os diferentes anos do curso, cujos resultados se encontram apresentados na tabela que se segue.

Tabela 28. Resultados do teste Kruskal-Wallis relativamente ao uso das LLS em função das instituições nos quatro anos de licenciatura

| | | M60 | M50 | EMM | ECG | ECP | EMC | EAF | ESC |
|---------|----------|---------|--------|--------|--------|---------|---------|--------|--------|
| 1.º Ano | <i>H</i> | 26.430 | 26.111 | 30.369 | 24.738 | 24.990 | 23.411 | 15.090 | 15.668 |
| | <i>p</i> | .021* | .021* | .005** | .033* | .028* | .052 | .369 | .333 |
| 2.º Ano | <i>H</i> | 15.377 | 16.641 | 16.045 | 13.363 | 13.767 | 12.466 | 22.728 | 12.633 |
| | <i>p</i> | .219 | .164 | .191 | .343 | .315 | .415 | .026* | .397 |
| 3.º Ano | <i>H</i> | 33.080 | 31.605 | 11.702 | 31.671 | 33.000 | 37.066 | 9.981 | 24.106 |
| | <i>p</i> | .000*** | .001** | .476 | .001** | .000*** | .000*** | .635 | .011** |
| 4.º Ano | <i>H</i> | 7.105 | 8.294 | 11.682 | 8.513 | 10.027 | 5.883 | 6.518 | 7.037 |
| | <i>p</i> | .741 | .620 | .309 | .598 | .449 | .844 | .788 | .747 |

Nota. *, $p < .05$, **, $p < .01$, ***, $p < .001$

É interessante constatar que, enquanto se verificam diferenças significativas entre as instituições em termos do uso das LLS no 1.º e 3.º ano de licenciatura, a significância estatística é só confirmada em relação à diferença no uso da EAF no 2.º ano e em nenhum dos casos no 4.º ano. Além disso, as diferenças observadas no 3.º ano são muito significativas ($p < .01$) ou altamente significativas ($p < .001$), ao passo que aquelas observadas no 1.º e 2.º ano estão ao nível de .05. Uma explicação possível para esta oscilação é que, apesar de existirem diferenças entre as instituições no início da formação, quando os estudantes se encontram numa fase de adaptação, com o avançar da aprendizagem, os estudantes de instituições diferentes acabam por ser semelhantes em termos do comportamento estratégico, talvez devido ao desenvolvimento da autonomia. Porém, esta tendência é interrompida por um outro fator institucional no 3.º ano de licenciatura. Trata-se da mobilidade dos estudantes ao abrigo dos protocolos de cooperação, celebrados entre as instituições chinesas e as estrangeiras, que ocorre, na maioria dos casos, justamente no 3.º ano do curso. Assim, na verdade, multiplicam-se os fatores influentes institucionais no comportamento estratégico dos respondentes, resultando nestas diferenças altamente significativas observadas neste ano do curso.

3.5. LLS e ano do curso

Em relação às diferenças respeitantes à adoção das LLS em função do ano do curso, os resultados do teste Spearman's rho (r_s) revelam o seguinte:

Tabela 29. Resultados do teste Spearman's rho relativamente ao uso das LLS em função do ano do curso

| | M60 | M50 | EMM | ECG | ECP | EMC | EAF | ESC |
|------------|------------|------------|-------------|------------|------------|-------------|-------------|------------|
| r_s | .163 | .135 | .028 | .187 | .231 | .046 | .058 | .166 |
| <i>p</i> | .000*** | .000*** | .411 | .000*** | .000*** | .179 | .087 | .000*** |
| BCa 95% CI | .099, .225 | .070, .196 | -.041, .095 | .121, .252 | .168, .292 | -.020, .113 | -.005, .126 | .099, .230 |

Nota. ***, $p < .001$

Pode constatar-se que, relativamente ao uso global do IEAPLE (M60) e do SILL (M50), a correlação com o ano do curso é altamente significativa ($p < .001$), observada igualmente na adoção da ECG, ECP e ESC. Além disso, o facto de o intervalo de confiança BCa a 95% não atravessar o zero leva a confirmar que a correlação é positiva, sendo que os respondentes dos níveis mais avançados recorrem às LLS com maior frequência.

Além disso, como foi referido, devido à homogeneidade etária dos estudantes de PLE do Interior da China, as eventuais diferenças em função da idade talvez não sejam importantes para o nosso estudo, podem, no entanto, ser consideradas um reflexo do fator ano do curso, dado que se verifica um certo paralelismo entre estas duas variáveis. Assim, como se pode constatar na tabela seguinte, observa-se uma sensível semelhança entre os resultados do teste para o fator ano do curso e os para a variável idade.

Tabela 30. Resultados do teste Spearman's rho relativamente ao uso das LLS em função da idade

| | M60 | M50 | EMM | ECG | ECP | EMC | EAF | ESC |
|------------|------------|------------|-------------|------------|------------|-------------|-------------|------------|
| r_s | .121 | .102 | .016 | .152 | .163 | .035 | .038 | .143 |
| p | .000*** | .003** | .635 | .000*** | .000*** | .299 | .269 | .000*** |
| BCa 95% CI | .048, .192 | .030, .177 | -.046, .085 | .076, .224 | .100, .226 | -.034, .105 | -.033, .117 | .073, .223 |

Nota. **, $p < .01$ ***. $p < .001$

Deste modo, podemos confirmar a hipótese referida nas subsecções 2.1 e 2.2 deste capítulo, nomeadamente a de existir correlação positiva entre o ano do curso em que se encontra o aprendente e o uso das LLS. No entanto, sendo talvez o ponto mais interessante para a prática pedagógica, as diferenças estratégicas dos respondentes de nível de formação diferente merecem uma análise mais minuciosa.

3.5.1. Padrões de uso das LLS em diferentes níveis de proficiência

Por forma a estudar o padrão de uso das LLS por aprendentes de níveis de proficiência diferentes, a amostra é dividida em duas subamostras: a do nível elementar ($n = 589$), constituída pelos respondentes do 1.º e 2.º ano de licenciatura, e a do nível avançado ($n = 274$), composta pelos respondentes do 3.º e 4.º ano de licenciatura e de mestrado. A média das LLS das duas subamostras e do conjunto amostral é calculada e encontra-se apresentada na tabela seguinte, com os *scores* no nível alto sublinhados e o número das LLS altamente frequentes na última linha.

Tabela 31. Média da pontuação das LLS dos níveis elementar e avançado e do conjunto amostral

| | Elementar (n = 589) | Avançado (n = 274) | Conjunto (N = 863) | | | | |
|-----|------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|-------------|-------------|-------------|
| E1 | <u>3.55</u> | <u>3.80</u> | <u>3.63</u> | E31 | <u>3.60</u> | <u>3.74</u> | <u>3.65</u> |
| E2 | 2.94 | 3.05 | 2.97 | E32 | <u>3.92</u> | <u>3.99</u> | <u>3.95</u> |
| E3 | 2.92 | 3.08 | 2.97 | E33 | <u>3.95</u> | <u>3.91</u> | <u>3.94</u> |
| E4 | 3.34 | <u>3.56</u> | 3.41 | E34 | 3.17 | 2.92 | 3.09 |
| E5 | 3.14 | 3.16 | 3.15 | E35 | 2.92 | 3.43 | 3.08 |
| E6 | 2.32 | 2.24 | 2.30 | E36 | 2.90 | 3.26 | 3.01 |
| E7 | 2.96 | 3.14 | 3.02 | E37 | 3.01 | 3.15 | 3.05 |
| E8 | <u>4.02</u> | <u>3.76</u> | <u>3.94</u> | E38 | 3.36 | 3.39 | 3.37 |
| E9 | 3.16 | 3.26 | 3.19 | E39 | 3.38 | <u>3.54</u> | 3.43 |
| E10 | <u>3.86</u> | <u>3.70</u> | <u>3.81</u> | E40 | 3.40 | <u>3.73</u> | <u>3.50</u> |
| E11 | 3.26 | <u>3.62</u> | 3.37 | E41 | 3.24 | 3.30 | 3.26 |
| E12 | <u>3.73</u> | <u>3.86</u> | <u>3.77</u> | E42 | 3.46 | 3.46 | 3.46 |
| E13 | 3.15 | 3.40 | 3.23 | E43 | 1.97 | 2.00 | 1.98 |
| E14 | 3.36 | <u>3.98</u> | <u>3.55</u> | E44 | 2.93 | 3.06 | 2.97 |
| E15 | 2.93 | <u>3.56</u> | 3.13 | E45 | <u>3.81</u> | <u>4.11</u> | <u>3.90</u> |
| E16 | 2.28 | 2.86 | 2.46 | E46 | 3.34 | <u>3.67</u> | 3.44 |
| E17 | 2.34 | 2.97 | 2.54 | E47 | 3.30 | 3.21 | 3.27 |
| E18 | 2.99 | 3.41 | 3.13 | E48 | <u>3.58</u> | <u>3.90</u> | <u>3.68</u> |
| E19 | <u>3.76</u> | <u>3.76</u> | <u>3.76</u> | E49 | 3.01 | <u>3.83</u> | 3.27 |
| E20 | <u>3.64</u> | <u>3.66</u> | <u>3.65</u> | E50 | <u>3.56</u> | <u>3.96</u> | <u>3.68</u> |
| E21 | 3.32 | <u>3.62</u> | 3.42 | E51 | 2.56 | <u>3.57</u> | 2.88 |
| E22 | <u>3.57</u> | <u>3.73</u> | <u>3.62</u> | E52 | 3.43 | <u>3.74</u> | <u>3.52</u> |
| E23 | 3.21 | 3.35 | 3.26 | E53 | 2.88 | 2.90 | 2.89 |
| E24 | <u>3.54</u> | <u>3.77</u> | <u>3.62</u> | E54 | 3.21 | 3.30 | 3.24 |
| E25 | 3.42 | <u>3.99</u> | <u>3.60</u> | E55 | 2.99 | 3.27 | 3.08 |
| E26 | <u>3.50</u> | <u>3.95</u> | <u>3.64</u> | E56 | 3.22 | 3.22 | 3.22 |
| E27 | 2.90 | 3.18 | 2.99 | E57 | <u>3.88</u> | <u>4.19</u> | <u>3.98</u> |
| E28 | 3.25 | <u>3.58</u> | 3.36 | E58 | 2.46 | 3.12 | 2.67 |
| E29 | <u>3.78</u> | <u>4.14</u> | <u>3.89</u> | E59 | 3.30 | <u>3.51</u> | 3.37 |
| E30 | 2.91 | 3.22 | 3.01 | E60 | 2.63 | 3.07 | 2.77 |
| | | | | Número das | | | |
| | | | | LLS com a | | | |
| | | | | média no nível | 17 | 31 | 21 |
| | | | | alto | | | |

Numa perspectiva meramente numérica, observa-se que os respondentes do nível avançado recorrem a quase duas vezes mais LLS com uma frequência alta ($M \geq 3.5$) do que os do nível elementar, o que vem confirmar a correlação positiva observada entre o ano do curso e o uso das LLS.

Quanto ao conjunto amostral, verificam-se 21 LLS utilizadas com uma frequência elevada, sendo transversais a todos os níveis. Repare-se que, além destas 21 LLS-núcleo (Griffiths, 2003b, 2013), os respondentes do nível avançado fazem uso de mais 10 LLS com alta frequência, nomeadamente E4, E14, E15, E21, E25, E39, E40, E46, E49, E51 e E59. Talvez sejam estas 10 LLS-vantagem que distinguem os aprendentes do nível avançado em termos do empenho estratégico.

Por outro lado, os respondentes do nível elementar têm 17 LLS no nível alto, mas todas pertencentes à lista das LLS-núcleo, que são comuns aos diferentes níveis de formação. Porém, constata-se que, para além das 21 LLS-núcleo, há 3 LLS que são utilizadas mais frequentemente pelos respondentes do nível elementar do que os do nível avançado, a saber,

E6, E34 e E47. Semelhantes às LLS-vantagem, são estas LLS-base que possivelmente dão conta das diferenças estratégicas dos aprendentes do nível elementar em relação aos do nível avançado.

No entanto, como foi defendido na subsecção 2.5 do Capítulo I, relativamente à taxonomia das LLS, uma lista de elementos discretos pode não ser de grande utilidade para a atividade pedagógica, uma vez que sem identificar as dimensões subjacentes, este tipo de dados brutos são pouco inteligíveis.

Assim, no respeitante às categorias das LLS-vantagem, verifica-se que há 1 EMM (E4), 4 ECG (E14, E15, E21 e E51), 1 ECP (E25), 2 EAF (E39 e E40) e 3 ESC (E46, E49 e E59). As LLS-base, por sua vez, pertencem respetivamente à EMM (E6), EMC (E34) e ESC (E47). Note-se que as ECG, ECP e EAF são ausentes nas LLS-base, o que significa provavelmente que os fatores cognitivo, compensatório e afetivo são responsáveis pelos contrastes entre os diferentes níveis.

Além disso, escalpelizando cada uma destas LLS-vantagem e LLS-base, pode constatar-se algumas diferenças. Apesar de ambos os grupos terem uma EMM, a E4 (Lembro-me de uma palavra nova, criando uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada) é mais sofisticada e exigente em termos do esforço cognitivo, comparando com a E6 (Uso *flash cards* para lembrar as palavras novas em português) do grupo elementar, que se baseia mais, como foi referido, na memorização mecânica.

Quanto às quatro ECG do grupo avançado, vejamos primeiro os enunciados.

E14 – Tomo a iniciativa de começar uma conversa em português.

E15 – Vejo programas em português na TV ou filmes falados em português ou ouço rádio em português.

E21 – Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu conheço.

E51 – Ao procurar palavras novas, consulto não só dicionários de português-chinês, mas também os monolingues.

Note-se que se trata de LLS mais sofisticadas, exigindo não só bases linguísticas de várias ordens, como a compreensão e expressão oral na E14 e E15, e conhecimentos lexicais, morfológicos, etimológicos e semânticos no caso da E21 e E51, mas também conhecimentos pragmáticos, como os aspetos culturais e sociais na E15.

Além disso, quanto ao fator afetivo, os respondentes do nível avançado parecem ter mais vontade de se arriscar e enfrentar incertezas, procurando controlar o *stress* ao usar o português (E39), mesmo quando receiam cometer erros (E40). Em contrapartida, o grupo elementar limita-se a praticar português em situações de zona de conforto, por exemplo entre

os colegas da turma (E47). Esta capacidade de gestão de risco também está subjacente às ESC do grupo avançado, em que os respondentes pedem aos outros para corrigir os erros (E46), fazem perguntas em português (E49) e envolvem-se em situações menos confortáveis, como é o caso dos grupos em redes sociais (E59).

Seguindo esta lógica, o uso de gestos para explicar (E25), que aparentemente devia ser mais adequado para o grupo elementar, colmatando o défice linguístico, também pode ser explicado com esta capacidade de gestão de risco e tolerância de ambiguidade (Naiman *et al.*, 1978/1996; White, 1999; Griffiths, 2003b) dos aprendentes do nível avançado.

Outra característica que distingue os respondentes de níveis diferentes é talvez a flexibilidade. Enquanto os aprendentes do nível elementar necessitam de certa disciplina em termos do estudo e da gestão do tempo, como revela a E34, a ausência das EMC na lista das LLS-vantagem significa possivelmente que os respondentes do nível avançado são mais flexíveis na adoção das LLS, recorrendo eventualmente a outras estratégias metacognitivas mais sofisticadas, como é o caso das EAF e ESC, que são na verdade também, *lato sensus*, da dimensão metacognitiva.

Em suma, a análise quantitativa e qualitativa dos padrões de uso das LLS revela que os respondentes do nível avançado diferem dos do nível elementar em termos do comportamento estratégico, não só por serem dotados de um repertório mais alargado e diversificado, mas também por recorrerem mais frequentemente a LLS relacionadas com o controlo do nervosismo, gestão do risco e tolerância da ambiguidade, e de forma mais flexível e sofisticada. Pelo contrário, o arsenal estratégico dos aprendentes do nível elementar fundamenta-se mais na memorização mecânica, autodisciplina e no evitar do risco.

Dito isto, é de reiterar que é impossível averiguar a causalidade entre o nível de proficiência e o uso das LLS. O perfil estratégico dos aprendentes mais proficientes pode estar na origem da evolução da sua proficiência, mas também pode ser o produto da mesma. Por outras palavras, talvez seja o facto de estes inquiridos do nível avançado estarem linguisticamente mais bem preparados que lhes permite ter acesso a LLS mais sofisticadas. Como exemplifica a E15, é natural que os aprendentes principiantes façam menos uso desta LLS, dado que a compreensão deve ser muito limitada quando veem programas ou filmes em português. Por outro lado, quanto à tolerância de ambiguidade como forma de manter a continuidade da aprendizagem face às imperfeições nos conhecimentos (Griffiths, 2013), é difícil averiguar se são estas LLS que promovem a proficiência, ou se é a confiança acarretada pelo progresso linguístico que permite aos alunos compensar as pequenas lacunas nos seus conhecimentos.

Na nossa opinião, a progressão da proficiência linguística e o emprego das LLS concorrem “de mão dada”. Por um lado, o uso eficaz das LLS promove o desenvolvimento da aprendizagem de LE e, por outro lado, a progressão linguística conduz ao uso de LLS mais avançadas, num movimento em espiral, como descrevem Oxford e Nyikos (1989), ou num efeito tornado, de acordo com Griffiths (2003b).

Em síntese, a análise e a leitura dos dados permitiram vislumbrar algumas características do perfil estratégico dos respondentes, nomeadamente o nível médio no respeitante à frequência do uso das LLS e a preferência pelas ESC e ECP, em detrimento das EMM e EAF. Além disso, não foi observada diferença estatisticamente significativa relativamente ao uso das LLS em função do género. No entanto, foi confirmada a correlação significativa e positiva entre o emprego das LLS e três fatores, nomeadamente o investimento, a experiência prévia e o ano do curso. Quanto à variável instituição vinculada, também foi constatada significância estatística em termos das diferenças na frequência das LLS. Por outro lado, a análise sobre o padrão estratégico dos respondentes de níveis de proficiência diferentes demonstrou que os aprendentes do grupo avançado, em comparação com os do grupo elementar, dispõem de um repertório mais alargado e diversificado, e são mais ativos ao controlar o nervosismo, gerir os riscos e tolerar a ambiguidade, recorrendo às LLS de uma forma mais flexível e sofisticada. Os inquiridos do grupo elementar, por sua vez, propendem a adotar LLS associadas à memorização mecânica, à autodisciplina e ao evitar de riscos.

Com base nestas observações, refletir-se-á, no capítulo seguinte, sobre os significados das LLS no ensino-aprendizagem do PLE.

Capítulo V

LLS e Aprendizagem do PLE

No presente capítulo, debruçar-nos-emos sobre as implicações das LLS na prática pedagógica. Assim, tentaremos responder, primeiro, às questões relacionadas com a ensinabilidade das LLS, a interligação entre as LLS e o desempenho na aprendizagem e a importância da formação em LLS. Com base nestas considerações, discutiremos, na secção 4, a forma como esta formação deve ser realizada nas aulas de PLE, refletindo sobre os seus objetivos, as problemáticas, as etapas, bem como alguns fatores influentes que devem ser tidos em consideração.

1. Ensinabilidade das LLS

Como foi referido no Capítulo I, apesar da sua fundamentação teórica algo eclética, incorporando conceitos do behaviorismo e das teorias de outras áreas, as LLS têm por base o cognitivismo (Griffiths & Oxford, 2014). É exemplo deste ecletismo a LLS «repetir o vocabulário até se tornar automático», que é considerada essencialmente behaviorista. No entanto, a maioria das LLS requer que o aprendiz esteja mais cognitivamente empenhado (Griffiths, 2013).

Um corolário importante desta fundamentação, que baseia as LLS no paradigma teórico cognitivista, é não só defender que os aprendentes são capazes de exercer cognição sobre o seu processo de aprendizagem, como também afirmar que as próprias LLS são suscetíveis de ser aprendidas e que, por conseguinte, os professores podem promover o desenvolvimento estratégico. Portanto, numa perspetiva cognitivista, as LLS podem ser aprendidas e ensinadas (Griffiths, 2013). Ideia esta que é reiterada pela autora na citação que se segue:

A cognitive view of language learning [...] suggests that, in addition to being able to employ strategies to actively engage in the process of learning, strategies are themselves learnable and teachable. (Griffiths & Oxford, 2014, p. 3)

Assim, os aprendentes precisam de aprender a aprender e os professores necessitam de aprender como facilitar esse processo (R. L. Oxford, 1990). Porém, logo após a afirmação da ensinabilidade das LLS, Griffiths e Oxford alertam que, embora pareça simples a princípio, «the teaching/learning aspect of language learning strategies has proven to be not so straightforward in practice [...]» (2014, p. 3).

Esta opinião é partilhada por Rees-Miller (1993), que observa que são múltiplos os fatores que tornam complexa a implementação da formação dos aprendentes, tais como as

diferenças culturais, a idade, os antecedentes educacionais dos aprendentes, as suas crenças, assim como as dos ensinantes sobre a aprendizagem e os diversos estilos cognitivos. Por isso, até que seja resolvida a questão da utilidade da formação dos aprendentes, os docentes devem implementá-la nas aulas com prudência. Aliás, a autora chega mesmo a questionar se o facto de dedicar, especialmente, um espaço de tempo a este tipo de formação é mais rentável do que destiná-lo ao ensino mais direto da língua.

2. LLS e aprendentes eficientes

Foi referido anteriormente que não só os resultados das investigações divergem em termos da correlação entre o emprego das LLS e o desempenho do aprendente, como também, mesmo em caso de afirmação desta correlação, que é impossível comprovar a causalidade através de estudos quantitativos (Ellis, 1997; R. L. Oxford, 2011a; Field, 2013). Além disso, como alerta Ellis (1994), é necessário ser cauteloso ao retirar ilações das investigações que incidem sobre as relações entre as LLS e o desenvolvimento da LE, visto que esses estudos são muito variados, no que refere à tipologia dos aprendentes estudados, do procedimento adotado para se informar do uso das LLS e da forma como o desempenho em LE é avaliado.

Por seu lado, Griffiths (2008a, p. 94) afirma que os indivíduos «are infinitely variable, and any attempt at a one-rule-for-all type conclusion is unlikely to be universally applicable». Além das LLS, muitas outras variáveis do aprendente (aptidão, estilo de aprendizagem, motivação, idade, crenças, cultura, género, personalidade, metacognição e autonomia) e variáveis da aprendizagem (vocabulário, gramática, pronúncia, técnicas, métodos de ensino e aprendizagem, formação em LLS, correção de erros e tarefas) podem potencialmente influenciar o resultado dos esforços envidados para aprender a LE. Todas estas variáveis interagem em modelos extremamente complexos, que são únicos para cada aprendente, fazendo com que seja difícil justificar qualquer tentativa de generalização de uma relação causa e efeito (Griffiths, 2008a).

2.1. Eficácia das LLS

Possivelmente semelhantes aos medicamentos, as LLS não são panaceia universalmente eficaz, devem antes precisar de ser receitadas consoante múltiplas especificidades pessoais e situacionais. Num dos estudos pioneiros que fundaram a área das LLS, Rubin (1975) já observava que o recurso às LLS varia de sociedade para sociedade. Por exemplo, há culturas que, como forma de aprender uma LE, preferem ouvir e imitar até

compreender e poder reproduzir na perfeição, enquanto outras favorecem a aproximação progressiva de falantes nativos e outras ainda em que a aprendizagem mecânica (*rote learning*) é mais comum.

Sobre este aspeto, Cohen (1998) avança que, à exceção de alguns casos, as próprias LLS não são inerentemente boas ou más, têm, sim, o potencial de ser eficazmente empregadas. Em relação à eficácia das combinações de LLS, também pouco se sabe (Ellis, 1994, 1997). Ehrman, Leaver e Oxford (2003) afirmam que, em termos da eficácia, uma dada LLS é essencialmente neutra até ser considerada em contexto e só é útil quando esta: (a) é adequada à tarefa; (b) se encaixa, em menor ou maior grau, nas preferências do estilo de aprendizagem de um aprendente em particular; e (c) é empregada eficazmente e articulada com as outras LLS relevantes. Oxford (2011a) adita ainda outra condição para garantir a eficácia do esforço estratégico, nomeadamente (d) essa LLS tem de corresponder às circunstâncias da aprendizagem e ao contexto sociocultural.

Por sua vez, com algum ceticismo, Skehan (1989, p. 97) alerta que as LLS «do not determine proficiency, *but are permitted by it*». Aliás, como foi analisado na secção 3 do Capítulo IV, o uso das LLS pode não conduzir a um melhor desempenho. Pelo contrário, um dos benefícios de um nível de proficiência mais elevado é, provavelmente, o de capacitar o uso de um leque mais vasto de LLS.

2.2. Frequência das LLS

A falta de coerência entre os estudos também se verifica no que diz respeito à relação entre a frequência do emprego das LLS e o desempenho, com alguns especialistas (Green & Oxford, 1995; Griffiths, 2003a; Lan & Oxford, 2003) a afirmarem a correlação positiva e outros tantos (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper, & Russo, 1985; Phillips, 1990; Ehrman & Oxford, 1995) a falharem nesta tentativa. De facto, a noção de «quanto mais estratégias, melhor» é, de modo geral, rejeitada, hoje em dia (Macaro *et al.*, 2007).

Na verdade, os resultados de dois estudos (Porte, 1988; Vann & Abraham, 1990) que envolvem aprendentes “fracos” (*poor learners*) revelam que estes recorrem a LLS muito semelhantes às dos estudantes mais eficientes, com uma frequência e uma quantidade também similares em relação aos seus colegas com melhor desempenho, o que providencia «counter evidence for the claim that unsuccessful learners are inactive» (Vann & Abraham, 1990, p. 177). Efetivamente, a relação entre o uso das LLS, em termos da frequência e

quantidade, e o desempenho em LE é bastante complexa, e não é de longe linear (McDonough, 1999).

Chamot (2008) recorda que, há 30 anos, se acreditava geralmente que os “bons” aprendentes usavam LLS, enquanto os “maus” não. Esta falácia veio a ser refutada por estudos que comparam os aprendentes eficientes e os ineficientes, que constatam que ambos os tipos de estudantes recorrem a LLS e com uma frequência semelhante (O’Malley & Chamot, 1990). A diferença reside no facto de os aprendentes estratégicos estarem dotados de conhecimento metacognitivo sobre a sua abordagem cognitiva e de aprendizagem, de uma boa compreensão das implicações das tarefas e da capacidade de orquestrar as LLS que vão ao encontro das exigências de determinada tarefa e da sua capacidade. Portanto, Chamot (2008) afirma que é a forma como as LLS são empregadas que determina o quão úteis elas são.

2.3. Orquestração das LLS

Em vez da frequência, a flexibilidade e adequação do uso das LLS são consideradas características cruciais que distinguem os aprendentes eficientes dos menos bem-sucedidos (Chamot & Kupper, 1989). Ellis (2008), por exemplo, observa que os aprendentes mais proficientes recorrem, aparentemente, às LLS em modalidades qualitativamente diferentes em relação aos aprendentes menos proficientes. O autor defende que, para garantir o sucesso da aprendizagem, os aprendentes necessitam de usar as LLS de modo flexível, selecionando as que não só são idóneas à realização de uma determinada tarefa, como também correspondentes aos seus objetivos de longo prazo.

Esta opinião é partilhada por Oxford (2004), que afirma que apesar de a frequência numérica do uso ser normalmente um preditor importante ou estar correlacionada com a proficiência, quando se considera o desempenho do aprendente numa tarefa em particular, é a adequação das LLS face a esta tarefa que é mais decisiva do que o mero número das LLS empregadas. Os aprendentes mais eficientes tendem a utilizar LLS pertinentes para determinadas tarefas e ao seu estilo de aprendizagem, ao passo que os estudantes menos bem-sucedidos aplicam as LLS de uma forma impulsiva e quase desesperada, sem que tenham em conta se essas LLS são apropriadas às exigências da tarefa. A autora ainda observa que os aprendentes bem-sucedidos não só empregam LLS adequadas à tarefa, como também as utilizam numa sequência fluida, por forma a simplificar todas as etapas da tarefa.

A importância da adequação das LLS é também assinalada por Rubin (2008), que defende que não é a presença ou ausência de uma LLS que conduz à aprendizagem eficaz, mas, sim, a forma como ela é utilizada (ou não) para cumprir tarefas e alcançar os objetivos do aprendente.

Nesse sentido, a flexibilidade passa pela adequação estratégica, nomeadamente a capacidade dos aprendentes de empregar as LLS de forma flexível, adequando-as à tarefa em mãos ou aos seus objetivos de aprendizagem. Por outro lado, como apontam Li e Qin (2006), a flexibilidade baseia-se na disposição dos aprendentes em experimentar LLS que não são compatíveis com o seu estilo de aprendizagem. Isto deve-se, possivelmente, ao facto de estes aprendentes mais eficientes serem mais orientados pela natureza das tarefas e esta orientação se sobrepor à vontade de aplicar meramente as LLS habituais, mas não necessariamente adequadas à tarefa em mãos (R. Ma & Oxford, 2014).

Além disso, a flexibilidade significa, ainda, o emprego coordenado e orquestrado de uma série de LLS. Esta orquestração exige que os aprendentes compreendam a interdependência das LLS na realização de uma determinada tarefa (N. J. Anderson, 2008).

Esta capacidade de flexibilização, de natureza metacognitiva, requer que o aprendente reflita sobre a sua própria aprendizagem e decida os passos para a regular (Graham, 1997). A importância da metacognição no uso das LLS é de entendimento consensual entre os especialistas (Macaro, 2006), que postulam a relevância dos agrupamentos de LLS e o papel crucial da metacognição na seleção desses agrupamentos, a fim de alcançar determinadas finalidades na aprendizagem.

Portanto, a metacognição constitui uma diferença essencial entre os aprendentes eficientes e os menos eficientes. Como observam Vann e Abraham (1990), os aprendentes com pouco êxito não são inativos, falham antes na aplicação de LLS de forma apropriada face à tarefa a realizar e, aparentemente, não desencadeiam determinados processos de ordem superior, conhecidos frequentemente como estratégias metacognitivas ou técnicas autorreguladoras, que lhes permitem avaliar a tarefa e acionar as LLS necessárias para a sua conclusão.

Apesar dessas afirmações, Griffiths (2013) alerta que se revelam pouco úteis as tentativas de agrupar LLS, no sentido de encontrar um padrão eficaz, por exemplo através de uma análise fatorial, visto que, aparentemente, a orquestração eficaz é um fenómeno muito individual e dependente dos fatores situacionais. Por outro lado, é necessário ter em conta que, de acordo com Dörnyei (2005), o que torna especiais os aprendentes estratégicos não é tanto

o que fazem, mas antes como fazem, uma vez que são capazes de envidar esforços de forma criativa para aperfeiçoar a sua aprendizagem.

3. Importância da formação em LLS

As características das LLS analisadas nas secções anteriores permitem vislumbrar que a utilização das LLS é uma competência que necessita de ser afinada. Sobre este aspeto, Oxford (1990, p. 201) considera que «[a]lthough learning is certainly part of the human condition, *conscious* skill in self-directed learning and in strategy use must be sharpened through training». A formação em LLS é particularmente necessária na área das LE, sendo que a aprendizagem de uma LE requer auto-orientação ativa por parte dos aprendentes, que não podem ser simples “recetáculos”, se pretenderem alcançar um nível razoável de competência comunicativa.

A autora (2008) afirma ainda que, por mais autónomos que pretendam ser, os aprendentes de LE não nasceram sabendo todas as LLS de que necessitam. Por isso, têm de aprender e este processo de aprendizagem deve ser auxiliado.

Esta afirmação pode ainda ser reforçada com o supracitado estudo de Porte (1988), que incide sobre a aprendizagem estratégica dos aprendentes menos eficientes. O autor observa que a maioria dos estudantes aplica LLS idênticas, ou muito semelhantes, àquelas utilizadas na escola no seu país de origem. Além disso, revela-se que este tipo de comportamento não foi explicitamente ensinado pelos professores, mas sim adquirido dos seus colegas ou já utilizado noutras disciplinas. Neste último caso, de acordo com o autor, as LLS que envolvem, por exemplo, a repetição e o fazer listas, são transferidas, independentemente da apropriação à matéria, para a aprendizagem de vocabulário da LE, a partir das disciplinas em que elas são consideradas regras de ouro. Ao fazer a transferência, a partir das LLS, outrora eficazes, ou associadas a estilos de professores anteriores ou a situações anteriores, os aprendentes podem sentir-se frustrados, quando são confrontados com novos métodos didáticos em que as suas LLS não se adequam.

Estas observações levam o autor a aconselhar que estes aprendentes menos eficientes «may often be better served by making sure that we help them to identify, nurture and, where necessary and feasible, refine their own current repertoire of learning strategies» (Porte, 1988, p. 171).

Mesmo para os aprendentes adultos que têm experiência prévia na aprendizagem de LE, através da qual adquiriram conhecimentos estratégicos fundamentais, a formação em

LLS é importante, no sentido de lhes propor LLS adicionais e de os auxiliar a fazer face a problemas específicos à aprendizagem de uma nova LE, especialmente quando se trata de línguas com representação escrita diferente. No caso de ter havido pouca experiência prévia ou de esta ter sido deficitária, mais acentuada é a necessidade de os aprendentes adquirirem conhecimentos sobre as LLS, o estilo de aprendizagem, bem como a gestão do próprio processo de aprendizagem (Rubin *et al.*, 2007). Esta consideração é particularmente pertinente em relação ao nosso público, dado que, de acordo com os resultados da análise dos dados (*vide* subsecção 3.3 do Capítulo IV), os estudantes de PLE na China têm experiência prévia no estudo de inglês, fator que está significativamente correlacionado com o uso das LLS na aprendizagem do PLE.

Além disso, segundo Jones, Palincsar, Ogle e Carr (1987), a formação em LLS tem ainda um outro significado importante, nomeadamente, o de alterar as convicções dos estudantes sobre eles próprios, explicando-lhes que o insucesso pode ser atribuído à falta de uso eficaz de LLS e não à falta de capacidade ou preguiça.

No entanto, é de notar que, apesar da sua forte interligação, a formação em LLS não constitui um elemento suficiente para garantir a autonomia. Como defende Benson (2011), o desenvolvimento da autonomia é, no fundo, mudar a noção dos aprendentes sobre a aprendizagem, de simples cumprimento de tarefas definidas pelos outros para a construção de conhecimentos por eles próprios. Na medida em que esta mudança, no processo de aprendizagem, pode implicar transformações profundas na orientação psicológica dos estudantes, adquirir um conjunto de estratégias conducentes à melhoria do desempenho não equivale necessariamente ao desenvolvimento da autonomia.

Por isso, se é objetivo da formação em LLS tornar o aprendente mais autónomo, o professor deve ser cauteloso para não recair no paradigma da centragem no ensino, injetando LLS padronizadas sem considerar as particularidades dos aprendentes. No que se refere a este aspeto, Anderson (2008, p. 104) considera que «[i]f we want to develop metacognitively aware language learners, we must have metacognitively aware teachers». Rubin *et al.* (2007) defendem que as LLS não são corretas ou erradas, mas sim apropriadas para um aprendente, uma tarefa ou um objetivo em particular. Por isso, a formação em LLS é mais uma demonstração da possível utilidade das LLS do que uma mera recomendação, e deve ser introduzida «in a diplomatic, non-insistent manner» (Graham, 1997, p. 32). Neste sentido, compreender e gerir os processos cognitivos são competências que os professores devem desenvolver, não só para eles próprios, como também junto dos seus alunos. Em vez de centrarem a atenção exclusivamente em questões linguísticas, devem, ainda, construir um

ambiente que permita reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, resultando na consolidação das competências linguísticas.

4. LLS em aula de PLE

Como foi exposto na secção anterior, existe uma estreita ligação entre as LLS, o reforço da proficiência em LE, da autonomia e da autorregulação dos aprendentes. Apesar da dissidência teórica, esta noção continua a contar com um apoio generalizado (Dörnyei, 2005). Nesta secção, serão abordadas as questões relacionadas com a prática da formação em LLS, nomeadamente os seus objetivos, problemas, etapas e fatores influentes.

4.1. Objetivos

Como foi referido, a teorização da LLS resultou da tentativa de promover a autonomia dos aprendentes, que constitui, em contrapartida, o objetivo geral da formação em LLS.

Sobre este aspeto, Cohen (1998, p. 67) defende que a formação em LLS «encourages students to find their own pathways to success, and thus it promotes learner autonomy and self-direction». O autor entende que estes “pathways” consistem em o aprendente saber seleccionar as suas próprias LLS e realizá-lo de forma espontânea, prescindindo de incentivo contínuo por parte dos professores.

Esta opinião é partilhada por Ellis (1997), que considera que a razão pela qual é apelativa a ideia da formação em LLS reside no facto de esta constituir uma forma de auxiliar os aprendentes a tornar-se autónomos, assumindo responsabilidades pela sua própria aprendizagem.

Rubin *et al.* (2007), por sua vez, fazem menção à autogestão dos aprendentes, afirmando que promover o seu desenvolvimento constitui o objetivo fundamental da instrução baseada em estratégias (*strategy based instruction*), o que tem vindo a ter mais consenso junto da comunidade académica, uma vez que, se o aprendente não for capaz de seleccionar as LLS a serviço das tarefas, competências e finalidades, não conseguirá encontrar as LLS mais apropriadas e ter um bom desempenho.

Na mesma ordem de ideias, Hamilton (2013) fala da premissa da formação dos aprendentes, a qual consiste em apetrechá-los com estratégias e confiança para poderem enfrentar a responsabilidade acrescida, preparando-os para a independência e focando a sua atenção no processo de aprendizagem, com maior ênfase em *como* aprender, em lugar de *o que* aprender.

Neste sentido, a competência estratégica faz parte da capacidade para aprender, dado que contribui para o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. Sobre este aspeto, o QECR prevê o seguinte:

No que diz respeito à capacidade para aprender, espera-se/exige-se que os aprendentes desenvolvam as suas capacidades de estudo e as suas capacidades heurísticas e aceitem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem [...] conseguindo que os aprendentes identifiquem o seu próprio estilo cognitivo e desenvolvam, consequentemente, as suas próprias estratégias de aprendizagem. (2001, p. 208)

No quadro do seu modelo S²R, Oxford (2011a) realça o papel auxiliar das LLS, propondo que o respetivo apoio seja qualquer tipo de auxílio (a) que seja apropriado à cultura do aprendente e relevante às suas necessidades; e (b) que promova o emprego das LLS. O objetivo deste apoio nas LLS é permitir que os estudantes se tornem aprendentes mais eficientes e tenham mais controlo sobre a sua aprendizagem, através do uso de LLS. Portanto, este apoio não só se traduz no ensino das LLS no espaço formal da sala de aula, como também passa por diversos aspetos, tais como os materiais didáticos, a orientação e consultoria, entre outras formas de assistência.

Retomando a metáfora de *learning landscape*, a autora (2008) afirma que, para conquistar esta natureza intimidante, os aprendentes precisam de ser informados de que existem LLS à sua disposição. Apesar de parecer simples, na prática, os aprendentes nem sempre conseguem encontrar outros caminhos, quando se apercebem de que estão na “montanha” errada ou no caminho errado da montanha certa. Na verdade, o cenário pode ser mais complexo para os aprendentes menos eficientes, que frequentemente nem se apercebem de que se encontram numa montanha diferente nem que existem outros caminhos. Nestas situações, os aprendentes devem ser auxiliados através do apoio nas LLS.

Este papel promotor e auxiliar da formação em LLS no desenvolvimento da autonomia é subjacente aos objetivos concretos definidos por Cohen (1998). O autor defende que a formação em LLS deve auxiliar os aprendentes a:

- fazer uma autoavaliação dos seus pontos fortes e fracos na aprendizagem de LE;
- tornar-se mais conscientes daquilo que pode promover uma aprendizagem mais eficaz;
- desenvolver um vasto leque de técnicas de resolução de problemas;
- experimentar tanto as LLS familiares como as desconhecidas;
- tomar decisões quanto à abordagem para uma determinada tarefa;

- monitorizar e fazer a autoavaliação do seu desempenho;
- transferir as LLS eficazes para novos contextos de aprendizagem.

Ao rever os diferentes quadros de formação em LLS, Dörnyei (2005) enumera alguns objetivos em comum: (a) sensibilizar os aprendentes para as LLS e os modelos estratégicos, de forma explícita e orientada para tarefas; (b) promover e motivar o uso das LLS; (c) proporcionar um repertório de LLS relevantes para os aprendentes escolherem; (d) criar oportunidades para praticar as LLS, numa situação controlada; e (e) permitir uma análise pós-tarefa, para que os aprendentes reflitam sobre o seu uso de LLS. Em suma, o autor entende que, através de uma formação em LLS, os ensinantes podem mobilizar os aprendentes para dar «proactive and informed contribution to increasing the effectiveness of their own learning» (Dörnyei, 2005, p. 195).

É de notar que, como foi referido, para tornar os alunos mais conscientes metacognitivamente e, por conseguinte, mais autónomos, é imprescindível que os professores tenham também esta consciência metacognitiva (N. J. Anderson, 2008).

Contudo, esta diligência metacognitiva não se concretiza com uma mera observação dos comportamentos dos alunos, pois implica uma atenção especial a todo o processo de aprendizagem (Naiman *et al.*, 1978/1996). Neste sentido, de acordo com Oxford e Lee (2008), os docentes devem compreender os diversos fatores influentes na aprendizagem de uma LE, tais como a idade, o género, a personalidade e a aptidão. É especialmente importante os professores reconhecerem que uma aptidão ligeiramente baixa pode ser contrabalançada com uma forte motivação e o uso eficaz de LLS.

Além disso, as autoras sublinham que os professores têm de entender que podem tornar os estudantes mais confiantes e competentes, através da formação em LLS, e auxiliá-los, no sentido de encontrar formas de identificar LLS que vão ao encontro das exigências das tarefas e do seu estilo de aprendizagem. Assim, os professores tornar-se-ão «catalysts in the growth of culturally appropriate patterns of learner autonomy» (R. L. Oxford & Lee, 2008, p. 313).

Porém, alguns especialistas mostram-se relutantes quanto à formação em LLS. Além da supracitada opinião de Rees-Miller (1993), Dörnyei (2005) também considera que, apesar das diversas tentativas de promover a formação em LLS, ainda não é claro se os seus benefícios justificam o tempo e o esforço dispensados, já que poderiam ser destinados a atividades didáticas ordinárias.

Em resposta aos comentários de Rees-Miller (1993), Chamot e Rubin (1994, p. 774) sintetizam as pretensões da formação em LLS da seguinte forma:

[W]e stress that learning strategies instruction is not a magical formula to improve learner performance and that strategy researchers have made no such claim. Researchers in this area all recognize the many learner, context, task, teacher, and text variables that affect the extent to which strategies instruction can facilitate learning. Still, the evidence describing usage and intervention in both L1 contexts and L2 learning leads us to feel confident that such instruction, properly carried out, can positively *assist language learners to become more actively engaged in their own learning processes, thus taking on greater responsibility for learning*. Teachers can introduce learning strategies instruction into their language class in the knowledge that it will help many, if not most, of their students [grifo nosso].

Em termos práticos, a formação em LLS depara-se com várias problemáticas, merecedoras de reflexão, de que nos ocuparemos na subsecção seguinte.

4.2. Problemáticas

Holec (1981) refere duas condições necessárias para promover a autonomia: (a) o aprendente deve ter a capacidade de ser responsável pela sua aprendizagem, isto é, *saber como* tomar decisões neste processo; e (b) é indispensável existir uma estrutura de ensino que permita ao aprendente exercer o controlo da sua aprendizagem, ou seja, na qual o aprendente *tenha a possibilidade* de pôr em prática a capacidade de responsabilidade. No nosso entender, e como temos defendido ao longo deste trabalho, o emprego das LLS contribui para o preenchimento do primeiro requisito. A segunda condição, por sua vez, é justamente a questão à qual pretendemos responder neste capítulo, nomeadamente como possibilitar o uso eficaz das LLS, através da respetiva formação, atendendo às particularidades individuais dos aprendentes e às situacionais.

Neste sentido, Ellis (1994) enumera algumas questões que têm de ser resolvidas para garantir a eficácia da formação em LLS: (a) que LLS e, particularmente, que combinações de LLS devem ser ensinadas; (b) como tomar em conta as LLS preferidas pelos aprendentes; (c) se alguns aprendentes precisam de ser convencidos da necessidade da formação em LLS; (d) se a instrução funciona melhor quando é realizada enquanto componente autónoma do plano de estudos (por exemplo, Wenden, 1987b) ou quando é integrada em materiais didáticos (por exemplo, O'Malley & Chamot, 1990); (e) em que fase da formação deve ser implementada a formação em LLS, visto que, com os alunos principiantes, a instrução só pode realizar-se na sua LM; e ainda (f) se a instrução deve ou não ser explícita, isto é, se é necessário os

aprendentes estarem conscientes do ensinamento das LLS, ou se é suficiente criar oportunidades de prática, sem identificar as LLS envolvidas.

Quanto à primeira questão, Skehan (1989) observa que as LLS mais simples estão possivelmente disponíveis para todos, e que a formação pode influenciar a frequência e a adequação do seu uso. No entanto, isto já não se verifica com as LLS mais complexas, que necessitam de ser ensinadas de forma explícita. Assim, o autor considera que o uso das EMC, o desenvolvimento mais interessante naquela altura, pode não ser prontamente posto em prática, pelo facto de estas LLS serem provavelmente as mais exigentes de aplicar eficazmente. Por isso, existe um dilema no respeitante à seleção das LLS para a respetiva formação. As LLS mais específicas são mais acessíveis e fáceis de trabalhar, mas podem não ser tão interessantes, em termos de efeitos, comparativamente com as LLS mais gerais e abstratas. Além disso, os resultados da instrução de algumas LLS, especialmente aquelas relacionadas com os hábitos de aprendizagem e os processos cognitivos, só são observáveis depois de empregadas por longos períodos de tempo.

De facto, a análise dos padrões de uso das LLS no presente estudo (*vide* subsecção 3.5.1 do Capítulo IV) revela certa coincidência entre o nível de proficiência e a complexidade das LLS, sendo que os aprendentes dos níveis mais avançados tendem a recorrer a LLS mais sofisticadas e exigentes; nesse sentido, não só envolvem competências linguísticas mais elevadas, como também maior empenho metacognitivo. Desta forma, por mais interessante que possa parecer a ideia de transmitir estas LLS-vantagem aos aprendentes principiantes, é muito provável que não se consigam imediatamente resultados satisfatórios, simplesmente pelo facto de estes alunos não possuírem, ainda, os elementos indispensáveis para o funcionamento eficaz destas estratégias.

Em relação às particularidades dos aprendentes no âmbito do comportamento estratégico, Oxford (2011a) defende que a ideia de aperfeiçoar o uso das LLS não significa que uma fórmula única possa garantir o sucesso da aprendizagem de uma LE. Dado que as necessidades e os níveis de proficiência são diversos, os aprendentes requerem diferentes conjuntos de LLS, assim como tipos de assistência diferenciada. Por conseguinte, a formação e o apoio nas LLS só serão bem-sucedidos quando forem realizados à medida dos aprendentes.

Note-se que é justamente neste sentido que não pretendemos, no presente estudo, apresentar qualquer modelo em termos de conteúdo da formação em LLS, recomendando quais as LLS a ensinar numa determinada fase da aprendizagem. Na nossa opinião, e tendo em conta o facto de o sucesso da formação depender consideravelmente da sua adequação às

características individuais de cada aprendiz, é imprescindível que os formadores as identifiquem, antes de planejar as atividades instrucionais, através dos instrumentos disponíveis, nomeadamente: inquéritos *ad hoc*, por questionário, entrevista, análise de diário, ou outros métodos que julguem mais adequados. Aliás, os padrões estratégicos identificados na nossa amostra poderão ser diferentes daqueles de outros grupos de aprendizes ou de outras subamostras das instituições, e por conseguinte, a sua promoção poderá não ser válida junto destes estudantes. Portanto, a identificação e a análise do perfil estratégico dos inquiridos envolvidos no nosso inquérito servem mais como uma “receita” do que uma “refeição pré-cozinhada”.

A terceira problemática prende-se com a consciencialização dos aprendizes para a necessidade das LLS. Chamot *et al.* (1999) entendem que os estudantes precisam de acreditar que são capazes de ser mais independentes, a fim de garantir o sucesso da formação em LLS. Além disso, têm de estar convencidos de que o sucesso ou o insucesso da aprendizagem resulta do uso eficaz ou ineficaz das LLS, e não da sorte ou da capacidade inata. Ainda, terão de ter a vontade de assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem.

Para dar respostas a estes pressupostos, Chamot *et al.* (1999) defendem que os professores também têm de estar convictos de que o uso eficaz das LLS pode determinar o sucesso da aprendizagem e que estas podem ser ensinadas. Eles devem cultivar e encorajar estas crenças e prestar apoio aos alunos, levando-os a sentir o sucesso alcançado através do uso eficaz e consciente das LLS.

Hubbard (2004) entende que os professores devem equacionar os custos e os potenciais benefícios acarretados pela formação dos aprendizes. Neste processo de avaliação, devem ter em consideração, sobretudo, o ambiente em sala de aula, a própria formação e abordagem didática do professor, os objetivos do curso, o nível de proficiência e a disposição dos alunos para assumir o controlo da sua aprendizagem.

A sensibilização passa, ainda, pela preparação de um ambiente favorável à formação em LLS, dado que permitir aos alunos que dominem a sua própria aprendizagem não significa perder o controlo da sala de aula. Chamot *et al.* (1999) defendem que continua a ser crucial uma gestão eficaz da sala de aula, visto que um ambiente caótico impede qualquer forma de aprendizagem, incluindo a formação em LLS. Por outro lado, aprender a ser independente implica inevitavelmente arriscar-se, o que deve ser incentivado e apoiado, num ambiente de tolerância e respeito.

De acordo com Cohen (2011b), para garantir a eficácia da formação em LLS, o referido ambiente deve ter em consideração a situação de aprendizagem, a tarefa em mãos e

as múltiplas características dos aprendentes, tais como o seu conhecimento de base, os objetivos da aprendizagem, a preferência em termos do estilo de aprendizagem e o repertório das LLS. Neste sentido, apesar da importância das competências do professor na realização da formação em LLS, o resultado pode variar de estudante para estudante, dada a multiplicidade das variáveis individuais envolvidas.

Analizados os aspetos mais concecionais, tentaremos, nos pontos seguintes, responder às questões mais concretas, no respeitante à forma da implementação da formação em LLS. Como alertam Ellis (1994) e Macaro (1997), a formação deve ser realizada (a) integrada ou separada do ensino de LE propriamente dito, (b) de forma explícita ou implícita, e (c) na LM ou LE.

4.2.1. Integrado ou separado

Macaro (1997) aponta para o dilema acerca do estatuto da formação em LLS na organização do currículo. Por um lado, autonomizar a formação em LLS, realizando-a no início ou numa determinada fase do estudo, pode permitir que as LLS transversais, tais como a dedução e a inferência, sejam transferidas para outras disciplinas. Por outro lado, a sua integração nas aulas de LE pode resultar na aplicação imediata das LLS, atendendo às especificidades situacionais e individuais dos aprendentes.

Sobre este aspeto, McDonough (1999) considera que o ensino das LLS nem sempre tem sucesso, mas os estudos revelam que, em determinados modos e circunstâncias, é visível o sucesso da formação em LLS, sobretudo quando é incorporada nas tarefas normais do espaço da sala de aula, o que implica não só a formação dos professores, como também a dos estudantes.

De facto, quando a formação em LLS constitui uma disciplina autónoma, os aprendentes podem mostrar-se relutantes em aceitar materiais ou tarefas de formação em LLS, por considerá-los extras à aprendizagem da LE e preferem «integrated strategy instruction within a framework of strategic awareness-raising» (Murphy, 2008, p. 307). É verdade que a formação em LLS pode ser realizada na LE, por forma a evitar que seja considerada como desvio à aprendizagem linguística. Porém, o recurso à LE na instrução também não é desprovido de problemas, como se verá no ponto 4.2.3.

Além disso, Chamot (2008) aponta para a possibilidade de falta de motivação por parte dos estudantes, como o maior obstáculo para a autonomia da formação em LLS, dado

que, como alerta Macaro (2001), o excesso desta formação pode conduzir a uma desconexão do processo real de aprendizagem da língua.

Por outro lado, como temos defendido ao longo do presente estudo, a eficácia das LLS depende das especificidades pessoais e situacionais, sobretudo das características da tarefa. Neste sentido, aquando da realização de uma tarefa, se a formação em LLS for realizada como componente independente e de forma genérica, é muito provável que se dissocie das necessidades concretas sentidas pelos aprendentes. Aliás, a incorporação da formação estratégica é consenso da maioria dos especialistas desta área (O'Malley & Chamot, 1990; R. L. Oxford, 1990, 2011a; Chamot & O'Malley, 1994; R. L. Oxford & Leaver, 1996; Cohen, 1998, 2011a, 2011b; Chamot *et al.*, 1999; Grenfell & Harris, 1999; McDonough, 1999; Harris & Grenfell, 2004; Dörnyei, 2005).

Pelo exposto, é verdade que a autonomia da formação em LLS pode apresentar eventuais vantagens, a saber (a) as LLS podem ser transferidas para outros contextos e (b) quando os alunos estão concentrados no desenvolvimento das LLS, podem aprendê-las melhor. No entanto, o estado da arte desta área e a praticabilidade levam a acreditar que a abordagem incorporada é mais propícia para a formação em LLS no contexto do ensino do PLE na China.

4.2.2. Implícito ou explícito

Já no início das tentativas de investigação sobre as LLS, Naiman *et al.* (1978/1996) observavam que longas exposições e discussões sobre as LLS ou técnicas podiam não ser particularmente rentáveis. No entanto, as sugestões dos professores ou trocas de opiniões regulares com os estudantes sobre eventuais métodos diferentes de aprendizagem podem contribuir para a transformação do processo de ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula, «from a fairly mechanical routine into a more deliberate cooperative undertaking» (1978/1996, p. 225). Deste modo, as abordagens diferentes poderão ser planeadas e experimentadas de uma forma mais consciente, em comparação com a prática habitual. Portanto, os autores advertem que a abordagem de “ensinar como aprender” deve ser efetuada com cautela.

Quando uma LLS é apresentada de forma implícita, como observa Wenden (1987b, 1991), os aprendentes podem realizar uma determinada tarefa de forma mais eficaz, mas mesmo que sejam disponibilizadas diversas tarefas de prática, sozinhos, eles não continuarão

a usá-la, nem tomarão a iniciativa de a usar espontaneamente em situações diferentes no contexto da formação.

São vários os estudiosos (O'Malley & Chamot, 1990; R. L. Oxford, 1990, 2011a; R. L. Oxford & Leaver, 1996; Cohen, 1998, 2011a; Chamot *et al.*, 1999; Macaro, 2001; Harris & Grenfell, 2004; N. J. Anderson, 2005; Chamot, 2008) que defendem a formação em LLS explícita, em que os professores informam os alunos dos valores e das aplicações das LLS.

Por exemplo, Oxford (1990) refere que muitos professores de língua defendem uma abordagem explícita, quando o objetivo da formação é ensinar como aprender. No entender da autora, a formação em LLS não deve ser abstrata ou teórica, mas sim prática e útil para os estudantes, visto que este tipo de formação visa promover uma aprendizagem mais consciente e o espírito colaborativo entre os professores e os alunos, fazendo com que estes últimos tenham conhecimento das opções na aprendizagem e possam praticar as LLS que consolidam a autonomia. Além disso, de acordo com a mesma autora, a investigação evidencia que a formação em LLS é mais bem-sucedida quando, de forma explícita, i.e. quando há uma exposição sobre a eficácia das LLS, é realizada uma transferência para as outras tarefas e uma avaliação do seu uso.

A autora (R. L. Oxford, 2011a, p. 181) divide o grau de explicitação em quatro níveis, numa ordem ascendente, em termos de eficácia da formação.

- Nível 1: algumas LLS são integradas nos manuais ou no ato de ensinar, mas não são mencionadas de forma explícita. Os alunos limitam-se a fazer uso das LLS, pensando que são apenas componentes de uma determinada tarefa.
- Nível 2: identificam-se as LLS e a sua utilidade e convidam-se os alunos a usá-las.
- Nível 3: identificam-se as LLS, faz-se uma demonstração do seu uso, explicam-se as finalidades e as situações em que são úteis, e convidam-se os alunos a usá-las.
- Nível 4: além das etapas descritas no nível 3, realizam-se exercícios práticos para os alunos refletirem sobre as LLS, avaliarem o seu uso e saberem quando e como as transferir para outras tarefas.

No entanto, a abordagem explícita na formação em LLS também não está isenta de problemas e pode não conduzir necessariamente ao sucesso da formação. Murayama (1995) sublinha que a questão crucial da instrução explícita é saber se os alunos partilham ou não a

intenção do professor. Se a instrução se basear meramente em explicação por parte do professor e se se verificar uma receção passiva dos alunos, limitando-se a ouvir e responder a perguntas, estes só terão apenas adquirido técnicas de compreensão e expressão oral.

Além disso, como alerta Benson (2011), por mais que as investigações evidenciem que a instrução explícita contribui para a melhoria do desempenho de aprendizagem, não há provas de que garanta necessariamente o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. Neste sentido, é possível que os estudantes adquiram um conjunto de técnicas da gestão de aprendizagem, sem desenvolver as competências concernentes ao controlo do aspeto cognitivo e do conteúdo da aprendizagem, que permitem aplicar as mesmas técnicas de forma flexível e crítica. Por isso, o autor propõe que a instrução seja levada a cabo num modelo aberto e reflexivo, aparentemente mais eficaz, dado que integra o controlo das três dimensões da aprendizagem, nomeadamente a gestão da aprendizagem, os processos cognitivos e a matéria da aprendizagem. Assim, os aprendentes reforçarão a consciência sobre a adequação das LLS face a uma aprendizagem autodirigida. Deste modo, o autor defende uma abordagem híbrida na formação em LLS, isto é, a combinação entre a formação explícita e o modelo reflexivo, garantindo, desta forma, não só o aperfeiçoamento do desempenho, como também o reforço da autonomia.

Apesar das vantagens que a instrução explícita apresenta, não se deve negligenciar o potencial da abordagem implícita (Cohen, 1998; Harris *et al.*, 2001; Chamot, 2008), a qual passa pela incorporação da formação em LLS nas atividades didáticas ordinárias e na matéria de estudo, a fim de garantir que «HOW they are trying to learn does not divert time and attention from WHAT they want to learn» (Griffiths, 2013, p. 162).

Um outro problema relacionado com a seleção entre a abordagem explícita e a implícita prende-se com a língua veicular. Neste aspeto, no entender de Macaro (1997), é evidente que uma abordagem integrada e implícita pode evitar o recurso à LM dos aprendentes. Porém, é duvidoso que esta metodologia implícita, e logo realizada na LE, possa assistir efetivamente os aprendentes e promover a sua autonomia, sobretudo quando os alunos estão fora da sala de aula. É esta a questão que analisaremos no ponto seguinte.

4.2.3. Língua veicular

Em primeiro lugar, é de notar que o QECR defende que «[o] desenvolvimento da capacidade do aprendente para usar estratégias comunicativas [...] deverá ser [...] considerado como transferível ou facilitado a partir do uso da L1 do aprendente» (2001, p.

206). Portanto, a LM não só deve acompanhar a formação em LLS, como também deve merecer uma atenção particular por parte dos professores que pretendem introduzir as LLS na sua aula de LE.

Por outro lado, como foi referido, o uso das LLS deve ser orientado para as tarefas e os objetivos da aprendizagem. Assim, o recurso à LE também é inevitável na formação em LLS. Murphy (2008) refere, ainda, o uso da LE como forma de evitar que a formação em LLS seja considerada como “perda de tempo” por parte dos alunos. Porém, Chamot (2004, 2008) e Oxford (2011a) observam que os aprendentes do nível inicial não dispõem da proficiência que lhes permita compreender as explicações na LE sobre as razões e as formas de usar as LLS. No entanto, se a formação em LLS for adiada para os níveis mais avançados, os alunos principiantes perderão a oportunidade de adquirir as LLS que contribuem para o sucesso da aprendizagem e a motivação para prosseguirem o estudo. Neste sentido, Macaro (2001) entende que talvez seja impossível não recorrer à LM na formação em LLS para os estudantes dos níveis inicial e elementar.

Atendendo a esta problemática, por sua vez, O’Malley e Chamot (1990) sugerem que a instrução seja realizada na LM, isso até os alunos terem uma proficiência suficiente na LE para entenderem a linguagem usada na formação em LLS. Além disso, são de opinião que esta linguagem de metacognição deve ser ensinada aos aprendentes quanto antes, para que a instrução também possa ser levada a cabo na LE o mais cedo possível.

Graham (1997) considera que as LLS são essencialmente técnicas cognitivas complexas que têm de ser processualizadas e, por isso, independentemente do nível dos alunos, será demasiado exigente efetuar esta tarefa e aprender uma LE concomitantemente. A solução de compromisso, apresentada pela autora, passa pelo recurso à LM na explicitação das LLS, seguida imediatamente de tarefas na LE que impõem a sua aplicação.

Uma das desvantagens do recurso à LM é, evidentemente, a possibilidade de retirar tempo à exposição e à prática na LE (Chamot, 2004, 2008). Por isso, Grenfell & Harris (1999) preconizam que é necessário maximizar o recurso à LE, mas em relação aos alunos de iniciação, e aquando da reflexão sobre a aprendizagem, a língua veicular talvez tenha de ser a LM.

Apesar de ser mais fácil os estudantes discutirem as suas opiniões sobre o processo de aprendizagem na LM, Chamot *et al.* (1999) ressaltam que isto só é verdade quando o assunto envolvido lhes é familiar. Se este tipo de identificação de abordagens pessoais de aprendizagem não tiver sido enfatizado na experiência cultural e educacional dos aprendentes,

a discussão sobre as estratégias poderá suscitar perplexidade, mesmo quando realizada na sua LM.

Sobre estas dificuldades de nível linguístico, os professores podem ainda fazer uso de outros recursos auxiliares. Por exemplo, Oxford (2011a, p. 184) refere que «[v]isual and tactile effects often help when language is a problem in classroom-based strategy instruction. Pictures, gestures, posters, and strategy cards are useful».

Na nossa opinião, o grau de dificuldade da formação em LLS deve acompanhar o evoluir do nível de proficiência dos alunos, não só em termos da sofisticação das LLS, como também no respeitante ao uso da LE. Neste sentido, sempre que se verifique dificuldade de comunicação entre o professor e os alunos na formação em LLS, sobretudo durante a reflexão e discussão sobre as LLS, é aconselhável o recurso à LM ou a uma outra língua de comunicação, por exemplo o inglês, por forma a maximizar a efetividade e o potencial da formação em LLS. Ao mesmo tempo, o uso da LE deve ser privilegiado nos exercícios práticos, garantindo o contacto com esta língua e a adequação no uso das LLS, atendendo às especificidades da tarefa em mãos. Com o progresso da aprendizagem, o uso da LM deve ser paulatinamente evitado, até à exposição total à LE.

Em síntese, quanto à inserção no currículo, ao nível da explicitação e à língua veicular, as reflexões acima traçadas levam-nos a considerar que, a fim de garantir a sua efetividade e sucesso, é mais aconselhável que a formação em LLS se realize: (a) integrada nas outras disciplinas; (b) de forma explícita, sem negligenciar o potencial da instrução implícita; e (c) na LE tanto quanto possível, recorrendo à LM ou à língua de comunicação da turma quando se verificar dificuldade de comunicação, sobretudo durante a fase de reflexão sobre as LLS e nos níveis mais elementares.

Se a formação em LLS deve ser levada a cabo integrada nas atividades pedagógicas, surgem naturalmente outros dois aspetos problemáticos, apontados por Murphy (2008), a saber: (a) a progressão, ou seja, quais as LLS mais apropriadas a serem ensinadas num determinado nível; e (b) a conceção das tarefas que visam pôr em prática as LLS apresentadas.

4.2.4. Progressão

No que diz respeito à progressão da formação em LLS, apesar das propostas para a sequência da formação em LLS, por exemplo a de Harris *et al.* (2001, p. 128) em função das

atividades linguísticas, a problemática permanece, uma vez que a sequência da aprendizagem da LE e a da aquisição de LLS não ocorrem necessariamente em paralelo e as sequências apresentadas não têm em conta as LLS que os aprendentes podem ter desenvolvido na sua LM (Murphy, 2008, p. 311).

Portanto, tal como esclarecemos anteriormente, não pretendemos propor uma lista “pré-fabricada” de LLS para a respetiva formação, o que seria contraproducente, além de quase impossível. Aliás, como propõem Grenfell & Harris (1999), em vez de se basear em níveis de proficiência, a formação em LLS deve preocupar-se com as necessidades individuais, visto que para cada aprendente, em cada estágio da aprendizagem, deve existir um perfil estratégico diferente.

Além disso, mesmo pertencendo a um mesmo nível de proficiência, os aprendentes podem sentir dificuldades em competências linguísticas diferentes, as quais devem ser colmatadas com LLS distintas. Por exemplo, de acordo com Ellis (2008), as diferentes tipologias de LLS contribuem para diferentes aspetos da proficiência em LE. Assim, as LLS envolvidas em exercícios práticos formais contribuem para a competência linguística, ao passo que as que implicam prática funcional promovem a competência comunicativa.

No ensino do PLE no contexto universitário da China, uma vez que os aprendentes já têm a experiência da aprendizagem do inglês, a formação em LLS nas salas de aula de PLE deve ter em consideração as LLS previamente adquiridas pelos aprendentes.

Apesar desta multiplicidade de fatores intervenientes e da consequente complexidade na programação da formação em LLS, consideramos que as LLS mais genéricas devem ser abordadas primeiro e aquelas tecnicamente mais exigentes podem ser introduzidas de seguida, atendendo às capacidades e às necessidades dos aprendentes. Por exemplo, algumas LLS, especialmente as EMC, EAF e ESC, são menos orientadas para tarefas e menos associadas às competências linguísticas. Portanto, não vemos nenhuma razão para impedir a apresentação destas LLS no início da aprendizagem. É igualmente importante relembrar que, apesar de estas LLS serem menos orientadas para as tarefas, estão estreitamente relacionadas com a personalidade ou os hábitos dos aprendentes. Neste sentido, ensiná-las aos alunos poderá não ser tão fácil como parece, pois a sua aquisição implica interferir com facetas da própria personalidade do indivíduo e mexer com hábitos há muito formados. Por esta razão, Grenfell e Harris (1999) consideram que uma coisa é encorajar os aprendentes a experimentar outras LLS, outra coisa é transformar uma pessoa com uma personalidade tímida e reservada num «confident risk-taker» (1999, p. 140).

Atente-se ainda em que, devido a esta natureza estável destas LLS indiretas, os seus efeitos não são tão iminentemente visíveis e mensuráveis como as estratégias diretas. A título de exemplo são as EMM, ECG e ECP que intervêm diretamente na resolução de problemas concretos encontrados nas tarefas e cujos benefícios e retorno se fazem sentir a curto prazo. Por esta razão, mesmo depois de experimentarem, os aprendentes poderão mostrar-se menos motivados em persistir usar as LLS indiretas. Pelo exposto, apesar de as referidas LLS indiretas serem mais acessíveis aos aprendentes de todos os níveis de proficiência, a sua instrução e aquisição podem requerer mais atenção e acompanhamento contínuo por parte dos docentes.

As EMM, ECG e ECP, em contraste, são tendencialmente mais voltadas para a resolução de tarefas concretas e linguisticamente mais desafiantes. Neste sentido, a sequência e a progressão da sua formação devem respeitar os múltiplos fatores situacionais e individuais, que serão analisados nos pontos 4.4 e 4.5.

4.2.5. Conceção das tarefas

Como sobredito, algumas LLS são mais orientadas para as tarefas. Assim, como defendem Chamot *et al.* (1999), a formação em LLS deve ser um apoio à aprendizagem da língua, enquanto parte integrante do currículo, sendo que os aprendentes devem praticar as LLS com tarefas linguísticas autênticas e concretas.

Outro aspeto crucial merecedor de atenção é o grau de dificuldade das tarefas. No que respeita à carga cognitiva, O'Malley e Chamot (1990) entendem que, visto as LLS serem técnicas complexas, quando se tenta aplicar uma LLS pouco familiar a uma tarefa exigente, pode-se enfrentar dificuldades no processamento controlado¹³, semelhantes àquelas surgidas quando se realizam duas tarefas complexas simultaneamente. É esta a razão pela qual os autores consideram que é extremamente difícil ensinar os alunos a utilizar LLS com tarefas cognitivas. Nestas circunstâncias, dado que o processamento controlado acarreta um peso adicional aos processos de atenção, o aprendente pode facilmente ter tendência a reduzir a carga cognitiva, abdicando de aplicar aquela LLS, em particular, ou passando a recorrer a outra que lhe seja mais familiar, mas menos eficaz.

Aliás, este desvio ocorre não só com tarefas desafiantes, como também com as demasiado fáceis, as quais podem ser realizadas com o recurso às LLS usuais e automatizadas. Como defendem Chamot *et al.* (1999), uma tarefa adequada para a aquisição

¹³ Controlled processing: «Performing a cognitive task in which the learner's attention is required and demands are placed on short-term memory» (O'Malley & Chamot, 1990, p. 229).

de uma LLS nova deve ser autêntica e moderadamente desafiante. Se é demasiadamente fácil, os alunos podem cumpri-la sem recorrer às LLS. Por outro lado, se é excessivamente difícil, os aprendentes podem falhar na sua realização, mesmo recorrendo às LLS apropriadas.

Neste sentido, de acordo com O'Malley e Chamot (1990), os conhecimentos processuais, que é o caso das LLS, caracterizam-se por serem difíceis de adquirir e de transferir para novas situações. Deste modo, a aquisição de LLS novas através da formação só se concretiza quando são criadas oportunidades adequadas para a transferência.

Só nestas condições é que os aprendentes podem ter a motivação de experimentar LLS novas e ativar uma reação em cadeia ou em espiral, nas palavras de Oxford e Nyikos (1989), em que o uso eficaz de LLS conduz ao reforço efetivo e notório da proficiência, que dá origem, por sua vez, a uma autoestima mais elevada, e desta resulta uma motivação mais forte, que, em espiral, promove maior uso de LLS, proficiência, autoestima, motivação, e assim sucessivamente.

Outro aspeto merecedor da atenção dos professores, aquando da conceção de tarefas, é que, como alerta Wenden (1991), a autonomia não será alcançada, se não houver uma mudança em termos da consciência que acompanha a habilidade no uso das LLS. Sem esta sensibilização, os aprendentes limitar-se-ão a empregar as LLS de forma mecânica, ignorando quando e por que precisam de fazer eventuais adaptações.

Não se pode deixar de referir que as tarefas não devem ser visadas para LLS isoladas. Como foi referido, o sucesso no uso das LLS depende muito de uma orquestração e combinação eficaz de várias LLS. Neste sentido, Oxford (1990) defende o conceito de *mutual support network* entre várias tipologias de LLS. A ideia é desenvolvida por Hsiao e Oxford (2002), que consideram que as LLS diretas e indiretas se beneficiam e reforçam mutuamente e que, conseqüentemente, se deve zelar na formação em LLS pela combinação de diferentes tipologias de LLS.

Por fim, uma pequena nota, no sentido de sublinhar que, a fim de obviar efeitos contraproducentes de algumas LLS, por exemplo, como defende Ellis (1985), o uso hábil das ECP, ao conceber uma tarefa, o professor deve definir claramente o objetivo e os critérios, por forma a tornar inevitável um determinado fenómeno linguístico. No entanto, como temos defendido, o uso das ECP não deve ser estigmatizado e afastado da formação em LLS.

4.3. Etapas

Resolvidas as questões de fundo, discutiremos, nesta subsecção, algumas vertentes ligadas à execução da formação em LLS, nomeadamente as suas etapas, ou passos.

A fim de desenvolver a capacidade do aprendente para usar as LLS, o QECR (2001, p. 206) preconiza que devem ser criadas «situações e tarefas (p. ex.: dramatizações e simulações) que exijam operações estratégicas de planificação, de execução, de avaliação e de remediação». Para tal, foram desenvolvidos diversos modelos de formação em LLS, os quatro mais conceituados dos quais se encontram descritos na seguinte tabela contrastiva:

Tabela 32. *Comparação dos modelos instrucionais mais conceituados*

| | (O'Malley & Chamot, 1990) | (R. L. Oxford, 1990) | (Chamot <i>et al.</i> , 1999) | (Grenfell & Harris, 1999) | (Macaro, 2001) |
|-----|--|---|--|---|---|
| 1. | Os alunos identificam as suas LLS usuais. | Os alunos realizam tarefas sem formação em LLS. | Preparação: o professor identifica as LLS usuais dos alunos. | Sensibilização: os alunos realizam tarefas sem formação em LLS. | |
| 2. | | Os alunos discutem sobre o resultado e o professor pede que reflitam sobre o papel facilitador das LLS na realização da tarefa. | | Os alunos discutem sobre as LLS utilizadas e partilham as mais eficazes. | Sensibilização dos alunos. Exploração das LLS disponíveis. |
| 3. | O professor apresenta LLS adicionais. | O professor faz demonstração de outras LLS úteis, destacando os potenciais benefícios. | Demonstração: o professor modela, nomeia e explica LLS novas; pergunta se os alunos já as empregaram. | Modelação: o professor faz demonstração de novas LLS, destacando os seus valores, e elabora uma lista de LLS para serem usadas. | Modelação pelo professor e/ou por outros alunos. |
| 4. | O professor cria oportunidades para pôr em prática as LLS. | O professor cria oportunidades para os alunos porem em prática as LLS adquiridas. | Prática: os alunos põem em prática as LLS novas e, nos exercícios práticos subsequentes, o professor deixa de os advertir, a fim de promover o uso independente. | Prática geral: são dadas aos alunos tarefas para implementar as LLS novas. | Combinação de LLS para um determinado objetivo ou tarefa. Aplicação de LLS com apoio. |
| 5a. | | O professor demonstra aos alunos como transferir as LLS para as suas tarefas | Autoavaliação: os alunos fazem autoavaliação do uso das LLS imediatamente após os exercícios práticos. | | Avaliação inicial pelos alunos. |

| | | | | | |
|-----|---|---|--|--|---|
| 5b. | | O professor cria novas tarefas para os alunos selecionarem as LLS. | Expansão: os alunos transferem as LLS para novas tarefas, organizando-as em agrupamentos e desenvolvendo um repertório das LLS preferidas. | Planificação de ação: os alunos são orientados na seleção de LLS que os possam ajudar na resolução de dificuldades específicas. Prática subsequente e retirada gradual do auxílio. | Retirada gradual do apoio. |
| 6. | O professor assiste os alunos na avaliação do desempenho estratégico. | O professor auxilia os alunos a compreender o sucesso do uso das LLS e avaliar o progresso para uma aprendizagem mais autónoma. | Avaliação: o professor avalia o uso das LLS e o seu impacto no desempenho. | Avaliação: o professor apoia os alunos na avaliação do seu progresso e do uso das LLS, e define novos objetivos. | Avaliação pelos alunos e professores. Monitorização do uso das LLS e recompensa dos esforços. |

Nota. Adaptada de Harris (2003, p. 7) e Oxford (2011a, pp. 185–187)

Note-se que todos estes modelos têm em comum a sequência dos seguintes passos:

1. Sensibilização para as LLS que os aprendentes já usam;
2. Apresentação e exemplificação pelo professor, por forma a reforçar a consciência dos alunos em relação ao seu próprio processo cognitivo e de aprendizagem;
3. Criação de oportunidades de prática, a fim de ajudar os alunos a alcançar a autonomia no uso das LLS, reduzindo gradualmente o apoio;
4. Autoavaliação da eficácia do emprego das LLS e transferência das mesmas para tarefas novas.

Se nas primeiras três etapas os aprendentes ainda são dependentes em relação ao professor, na fase da autoavaliação e transferência, os estudantes devem assumir, efetivamente, a autonomia sobre a sua aprendizagem. Neste sentido, de acordo com Rubin *et al.* (2007), é fundamental que os estudantes desenvolvam o seu próprio repertório estratégico, tendo uma clara compreensão do seu estilo de aprendizagem, das LLS que lhes são mais adequadas e da forma de relacionar as LLS às tarefas e aos seus objetivos.

Aliás, esta é a característica comum dos principais modelos da formação em LLS, isto é, são todos orientados pelo princípio que leva a aumentar a responsabilidade e a autoridade assumidas pelos aprendentes sobre o uso das LLS (R. L. Oxford, 2011a).

Dörnyei considera que esta etapa, que o autor denomina por «sharing session» (2005, p. 174), é provavelmente a componente mais inspiradora e instrutiva da formação estratégica,

em que os alunos são convidados a partilhar, no espaço da sala de aula, as LLS descobertas ou criadas. Visto que se envolvem diretamente no processo de aprendizagem, os aprendentes dispõem de ideias frescas para partilhar com os colegas, recorrendo a uma linguagem simples. Além disso, as LLS personalizadas são, normalmente, bastante interessantes, logo, os alunos gostam de as discutir.

Sobre este aspeto, O'Malley & Chamot (1990) observam que, aquando da entrevista sobre as LLS, os alunos mostram-se bastante motivados para responder às questões, pois sentem-se satisfeitos com o facto de alguém se interessar pelo seu processo de aprendizagem, sabendo que os resultados da respetiva investigação poderão ajudar outros aprendentes.

É de notar que, de acordo com Oxford (2011a) e Macaro (2001), todo o processo da formação em LLS não é linear, constituindo, antes, um ciclo. Com base nesta consideração, os autores propõem o seguinte diagrama para a formação em LLS:

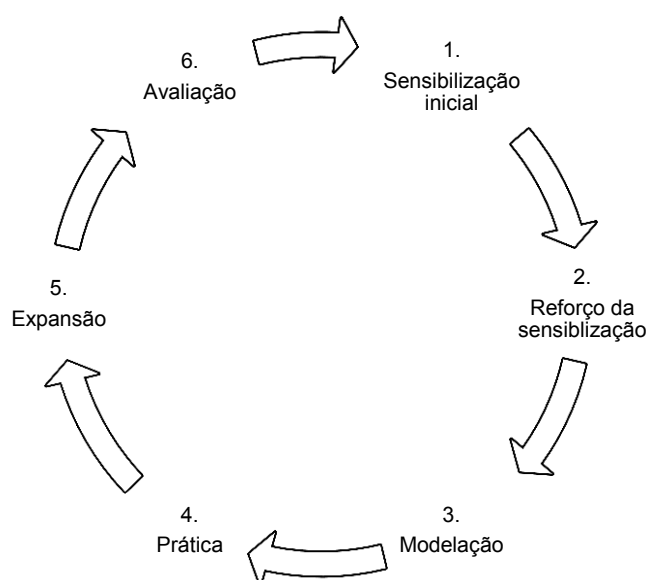


Gráfico 3. Modelo da formação em LLS proposto por Oxford (2011) e Macaro (2001)

Estes seis passos são descritos da seguinte forma:

1. Sensibilização inicial: o professor analisa as LLS e realiza a sensibilização inicial.
2. Reforço da sensibilização: consolidar a sensibilização através de *brainstorming* após a realização de uma tarefa sem preparação estratégica.
3. Modelação: o professor ou um aluno estratégico modela e denomina as LLS relevantes para a tarefa.

4. Prática: os alunos exercitam o uso, a combinação e a monitorização das LLS (com apoio do professor, por exemplo, através de advertências).
5. Expansão: os alunos avaliam, transferem, expandem e adaptam as LLS; e o apoio vai sendo retirado.
6. Avaliação: os alunos continuam a fortalecer o seu domínio das LLS; e realiza-se a avaliação formal do impacto das LLS.

Oxford (2011a) sublinha que os elementos deste modelo podem ser adaptados de forma flexível, em função das necessidades dos estudantes e dos professores em situações específicas. Além disso, como temos defendido, a finalidade da formação em LLS deve ser promover a autonomia dos aprendentes. Neste sentido, o papel do ensinante deve ser sempre o de orientador e assistente, sobretudo aquando das discussões em grupo realizadas pelos estudantes, por exemplo na etapa 2 e 5, sendo que «too much intervention by the teacher in these discussions would be deleterious to the student-directed flavor of the conversations» (R. L. Oxford & Leaver, 1996, p. 240).

Com as etapas da formação em LLS definidas, merecem ainda reflexão alguns fatores influentes neste processo de formação, nomeadamente o fator da cultura e vários fatores individuais. De acordo com Gregerson e MacIntyre (2013), os professores eficientes devem não só sensibilizar os aprendentes para as LLS e demonstrar como avaliar e monitorizar o seu uso, como também explicar as suas relações com as diferenças individuais, i.e. idade, género, experiência prévia, etc., bem como as diferenças situacionais, por exemplo, a cultura, garantindo, desta forma, o uso eficaz das LLS e das combinações estratégicas. Serão estes aspetos de que nos ocuparemos nos seguintes pontos.

4.4. Fator da cultura

Os valores culturais exercem uma forte influência sobre a escolha e a aceitabilidade das LLS (Chamot, 2008), como confirmado em estudos por nós levados a cabo (Liu, 2012a, 2012b). No entender de Bedell e Oxford (1996, p. 60), «[l]earners often – though not always – behave in certain culturally approved and socially encouraged ways as they learn». Assim, quando se deparam com novas normas de comportamento estratégico, os aprendentes têm sensação de desconforto e estranheza, e podem ser corrigidos e postos ativamente em conformidade com as normas, o que é particularmente frequente nas culturas conformistas e coletivistas.

Neste sentido, Chamot (2008) opina que os professores precisam de identificar as LLS que os alunos já empregam para realizar tarefas diferentes, através de discussões, num ambiente aberto, para compreender os fatores culturais e situacionais subjacentes ao seu comportamento estratégico. Esta abordagem resulta na clarificação da incompatibilidade entre as exigências de uma tarefa e as LLS usuais, e por conseguinte, torna os aprendentes mais motivados para a realizar, empregando LLS novas.

Por isso, o modelo da formação em LLS proposto por Oxford (2011a) preconiza que uma boa assistência estratégica, quer seja prestada pelo professor, quer por manuais ou outros meios, deve incorporar «both cultural appropriateness and cultural openness» (2011a, p. 176). A formação em LLS deve ser relevante culturalmente para os aprendentes num determinado contexto sociocultural, e deve prestar atenção às LLS culturalmente válidas que os aprendentes adotam, bem como dispensar apoio respeitante às outras LLS potencialmente úteis, que podem ou não fazer parte da sua cultura. Portanto, a autora alerta que, ao apresentarem estas LLS novas, os professores nunca devem insinuar que as LLS mais usadas e culturalmente aprovadas pelos aprendentes são “erradas” ou “inúteis”.

Trata-se de um aspeto merecedor de particular atenção dos professores. Holliday (2003) chega mesmo a referir a formação dos aprendentes como tentativa de uma cultura dominante suprimir os valores de uma outra cultura menos dominante. Até mesmo as soluções instrucionais mais bem concebidas podem causar esta impressão, se não forem tratados apropriadamente os valores culturais e a experiência dos alunos, e se a importância das novas LLS não for explicada de forma suficientemente clara e aceite pelos aprendentes.

Efetivamente, como assertam Oxford e Lee (2008), a formação em LLS tem de ter em consideração as expectativas e crenças culturais dos aprendentes, caso contrário, será destinada ao fracasso. De acordo com as autoras, quando alguma mudança de crença for essencial para a aquisição de novas LLS pelos alunos, o professor deve ponderar escrupulosamente se a mesma é necessária, promissora, culturalmente respeitadora e linguisticamente apropriada, isso antes de realizar a respetiva formação em LLS. Mais, durante a intervenção instrucional, deve manter-se sempre uma comunicação aberta.

Para tal, Oxford (2011a) aconselha que, ao apresentar novas LLS, os professores estejam cientes dos seus próprios enviesamentos culturais, e procurem ultrapassá-los, aprender com as outras culturas e discernir sobre o valor das LLS empregadas noutras culturas. As novas LLS podem enriquecer o repertório estratégico dos aprendentes, e não substituem necessariamente as suas LLS usuais. Não obstante, isto não significa que seja

aceitável o uso disfuncional de LLS dos aprendentes pouco eficientes, uma vez que se prende com problemas de aprendizagem individuais e não com questões culturais.

Num sentido mais lato, Norton (2000, p. 142) entende que «the historically and socially constructed identity of learners influences the subject position they take up in the language classroom and the relationship they establish with the language teacher». Independentemente de a identidade dos aprendentes ser ou não reconhecida no plano de estudos, a abordagem didática adotada pelo professor pode, inevitavelmente, divergir e até mesmo contrariá-la. Por isso, sem uma boa compreensão da vivência e experiência dos aprendentes, o professor não conseguirá criar condições para facilitar a interação dentro e fora da sala de aula, e auxiliá-los a tomar um papel ativo na comunicação. Os alunos, por sua vez, precisam de estar convictos de que o seu envolvimento constitui uma parte integrante e importante do currículo, caso contrário, poderão apresentar resistência em relação à intervenção pedagógica e, até mesmo, abandonar a aprendizagem.

No entanto, Bedell e Oxford (1996) defendem que a cultura não deve ser vista como uma “camisa de forças”, que prende os aprendentes num determinado conjunto de estratégias durante a vida inteira. Por isso, a formação em estratégias deve permitir que os aprendentes compreendam o valor das LLS que estão fora do seu contexto cultural e encorajá-los a tomar a iniciativa de as experimentar.

A acrescentar a isso, como foi referido, o comportamento estratégico pode variar em função da língua em estudo (QECR, 2001). Aliás, a leitura dos dados no Capítulo IV revela que os aprendentes de português diferem, em termos do uso das LLS, daqueles que estudam o inglês. Portanto, é lógico inferir que algumas LLS são específicas de determinada língua. Por exemplo, para fazer face à aquisição do género do substantivo, fenómeno linguístico ausente no chinês e no inglês, é muito provável que os aprendentes chineses recorram com mais frequência a determinadas LLS ou desenvolvam LLS especiais. Por outro lado, esta especificidade também deve incidir sobre o aspeto sociocultural, no sentido de algumas LLS poderem refletir, por exemplo, a maneira de ser e a conduta socialmente aprovada na cultura-alvo. Neste sentido, uma vez que «a língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais» (QECR, 2001, p. 25), aprender uma LE implica necessariamente ter contacto com a respetiva cultura, e «making features of another cultural community part of one's own repertoire» (Gardner, 2010, p. 3). Acreditamos que estas LLS específicas de uma determinada língua devem ser contempladas na formação em LLS, por forma a promover a aprendizagem dessa mesma língua e, por conseguinte, a respetiva cultura.

4.5. Fatores individuais

É de reiterar que a eficácia de uma determinada LLS varia não só de situação para situação, como também de aprendente para aprendente, e por conseguinte, «there is no single set of effective learning strategies that fits every language learner. One size just doesn't fit all» (R. L. Oxford & Leaver, 1996, p. 228). Os aprendentes menos eficientes não se tornam mais eficientes simplesmente copiando o conjunto de LLS dos aprendentes com mais sucesso. É considerada simplista a opinião de que as LLS são inerentemente boas para todos os aprendentes, ou que o seu uso pode surtir sempre efeitos satisfatórios no mesmo aprendente (Cohen, 1990). Por isso, Oxford e Leaver afirmam que «[s]trategy instruction is a highly creative, multilevel process for teaching students to optimize their learning strategies for themselves as individuals» (1996, p. 228), proporcionando-lhes opções para serem escolhidas em função da sua preferência e do resultado do emprego de uma determinada LLS (Cohen, 1990).

Por esta razão, para Oxford e Leaver (1996), deve ser discutida na formação em LLS qualquer variável que se relacione diretamente com a escolha, uso ou avaliação das LLS, tais como a capacidade organizacional geral, o tipo de personalidade, as crenças, a motivação, a atitude e a idade. São variáveis que têm um papel importante na receptividade dos alunos em relação à formação em LLS e na sua capacidade de adquirir novas LLS (O'Malley & Chamot, 1990). Apesar de alguns destes traços serem menos maleáveis (por exemplo, o tipo de personalidade), ou mesmo inalteráveis (idade) e «outside the teacher's control» (Cohen, 2010, p. 161), todos são importantes para uma compreensão apurada por parte dos formadores, dado o seu impacto na escolha de LLS dos alunos.

Oxford (2011a, p. 182) inventaria as seguintes variáveis individuais dos aprendentes, que devem ser tidas em consideração na integração das LLS no ensino de uma LE:

- Demográficas: idade, género, estatuto étnico (minoría ou maioria) e estatuto da cidadania (refugiado ou imigrante);
- Educacionais: escolaridade, percurso de formação formal e informal;
- Fatores relacionados com a aprendizagem da LE: língua materna, diferenças entre a LM e a LE em termos de características linguísticas, nível de proficiência da LM e LE, estilo de aprendizagem, motivação, experiência prévia, LLS usuais, atitudes e crenças respeitantes à aprendizagem e à cultura da LE.

De acordo com Naiman *et al.* (1978/1996), o excesso de orientação, exercida passo a passo e sem atender às características individuais de cada aprendente, nas aulas de LE, pode não produzir os efeitos desejáveis, levando a que os aprendentes tenham pouca oportunidade de desenvolver as suas próprias LLS. É verdade que, nas condições de ensino numa sala de aula, é impossível contemplar todas as variáveis individuais. No entanto, é desejável e benéfico ajudar os aprendentes a estar mais conscientes da sua própria forma de aprendizagem e das suas preferências e dificuldades. Os professores, por sua vez, devem estar mais sensibilizados para o estilo individual de aprendizagem dos alunos e para as diferenças na reação às abordagens pedagógicas.

Neste sentido, Cohen (1990) defende que os melhores professores de LE são aqueles que se colocam, de vez em quando, no papel dos aprendentes, por forma a compreender as implicações da aprendizagem de LE. Tendo por base esta compreensão, de acordo com Oxford (2011a), os professores devem ser capazes de propor diversas tipologias de LLS que possam ser úteis para aprendentes diferentes.

Portanto, entender as necessidades individuais dos aprendentes constitui a base e um pressuposto da formação em LLS. Por esta razão, nos modelos acima inventariados, a avaliação inicial do perfil estratégico antecede às atividades de formação propriamente ditas.

É de notar que esta avaliação e a posterior instrução não significam que os aprendentes sejam avaliados e formados de forma passiva. A abordagem individualizada traduz-se também no envolvimento ativo dos aprendentes no próprio processo de ensino, assumindo as funções de «co-constructor of knowledge» (R. L. Oxford, 2011a, p. 182) e na tomada de responsabilidade pela sua aprendizagem.

Em termos práticos, esta formação em LLS individualizada requer que os formadores: (a) desenvolvam a consciência metacognitiva sobre a sua própria aprendizagem e a dos seus alunos; (b) implementem e encorajem a autorreflexão; (c) observem e questionem os estudantes no atinente à aprendizagem; (d) modelem as LLS; e (e) identifiquem as LLS de um determinado aprendente e incentivem os outros a experimentá-las (R. L. Oxford, 2011a, p. 180).

4.5.1. Sexo e idade

É evidente que se trata de variáveis independentes da intervenção estratégica. No entanto, devem ser tidas em consideração, no sentido de tornar a formação em LLS menos invasiva e mais aceitável para os aprendentes.

Como anteriormente referido, o fator dicotómico do sexo biológico é menos relevante do que os significados socioculturais construídos em torno deste traço inato, o que também é válido para a variável idade. Ora, no fundo, estamos perante projeções culturais destas variáveis biológicas.

Por exemplo, no seu estudo (2013), Griffiths analisa as LLS de “face-saving”, ou *cover strategies* nas palavras de Cohen (2010), reportadas por um aprendente japonês, de 64 anos. Inserido numa turma de alunos muito mais jovens, o aprendente depara-se com dificuldades na interação com os colegas. Por um lado, os alunos jovens, em cumprimento dos paradigmas culturais, não devem ser mal-educados, mostrando superioridade intelectual a uma pessoa idosa. Por outro lado, enquanto homem e idoso, o aprendente em causa também procura evitar “perder a face” ao aparecer mais “fraco” em relação aos outros. Nestas circunstâncias embaraçosas para ambas as partes, o aluno tem à sua disposição uma série de LLS, ocupando-se dos apontamentos, por exemplo, quando verifica que as atividades comunicativas lhe são excessivamente desafiantes.

Este caso é esclarecedor do impacto dos valores socioculturais destas variáveis no desenvolvimento das atividades pedagógicas e da formação em LLS. No nosso entender, como defende Griffiths (2013), a abordagem adotada pelos formadores deve ser flexível e tolerante com as LLS pouco usuais, desenvolvidas para fazer face a dificuldades específicas. Deve obviar-se, deste modo, interferir de forma invasiva e corrigir autoritariamente um comportamento estratégico que se considera convencionalmente “errado”. Caso contrário, será contraproducente a formação em LLS, afetando não só a autoconfiança e a autonomia do aprendente, como também a sua confiança em relação ao professor e a interação com os outros colegas.

4.5.2. Experiência prévia e aptidão

É bastante frequente atribuir-se o insucesso de um aluno à falta de aptidão, considerando que não tem “jeito” para as línguas. No entanto, apesar de estudos apontarem a aptidão como um preditor moderadamente eficaz do desempenho de aprendizagem, Dörnyei e Skehan consideram que é «undemocratic with respect to learners, out of date conceptually,

and of little explanatory value» (2003, p. 601). De facto, como observam O'Malley e Chamot (1990), é provável que os indivíduos com uma aptidão especial para aprender línguas estrangeiras sejam meramente aprendentes que encontraram as suas próprias LLS eficazes. Por isso, para os autores, a aptidão talvez não deva ser vista como um traço inato, mas sim como uma capacidade estratégica que pode ser adquirida. Além disso, é importante sublinhar que a aptidão não determina se uma pessoa consegue ou não aprender uma língua. A falta de aptidão pode ser compensada com vários outros fatores, como uma motivação elevada e o uso eficaz de LLS (Cohen, 2010).

No ensino do PLE na RPC, uma vez que quase a maioria absoluta dos estudantes tem o inglês como a primeira língua estrangeira, a sua classificação da prova de inglês no exame nacional para o acesso ao ensino superior é frequentemente tido como preditor da aptidão para a língua portuguesa. Aliás, os resultados da análise inferencial relativamente ao uso das LLS em função desta classificação dão conta de uma correlação altamente significativa (*vide* subsecção 3.3 do Capítulo IV). Porém, como foi anteriormente sublinhado, o impacto da experiência prévia na aprendizagem de uma nova LE é de longe previsível e linear. Neste sentido, defendemos que a experiência prévia deve ser tratada de forma judiciosa, obviando uma visão preconceituosa e simplista.

Nesta perspetiva, Griffiths (2013) preconiza que, em relação à formação em LLS, o mais razoável é garantir a todos os aprendentes oportunidades iguais, considerando que o que um aprendente opta por fazer se prende apenas com opções individuais e pode ou não estar relacionado com a aptidão.

4.5.3. Investimento e motivação

Como foi referido, o investimento diz respeito aos recursos materiais, financeiros, temporais e humanos disponibilizados pelo aprendente à aprendizagem, na esperança de ter em retorno um leque mais vasto de recursos simbólicos e materiais (Peirce, 1995; Griffiths, 2013). O conceito de motivação, por sua vez, incide sobre «what moves a person to make certain choices, to engage in action, and to persist in action» (Ushioda, 2008, p. 19).

De acordo com Peirce (1995), apesar das semelhanças entre os dois conceitos, o investimento contempla com mais acuidade as relações complexas entre os aprendentes e a LE, bem como a sua vontade ambivalente de falar esta língua. A noção de investimento «conceives of the language learner, not as ahistorical and unidimensional, but as having a complex social history and multiple desires» (1995, p. 9).

No nosso entender, trata-se de duas noções interligadas, sendo que a motivação coloca a tónica no ponto de partida e o investimento no de chegada, ou seja, o esforço envidado para concretizar a respetiva motivação. Os nossos resultados da análise inferencial revelam que o investimento e o uso das LLS se encontram significativamente correlacionados (*vide* subsecção 3.2 do Capítulo IV). Por esta razão, o fator investimento e, por analogia, a motivação merecem a atenção dos respetivos formadores.

Se o sexo, a idade e a experiência prévia são fatores pouco sensíveis à intervenção pedagógica, o investimento e a motivação são mais suscetíveis de mudar pela formação em LLS.

Por exemplo, O'Malley e Chamot (1990) entendem que, quando os estudantes se mostrarem pouco motivados e confiantes na aprendizagem e, por conseguinte, na vontade de enriquecer o seu repertório estratégico, os formadores devem incluir componentes motivacionais na formação em LLS, por forma a auxiliar os estudantes relutantes a ultrapassar os obstáculos iniciais na aquisição das LLS. Logo que sentirem algum sucesso no uso das LLS, terão uma atitude diferente em relação às suas capacidades e tornar-se-ão mais motivados. Contudo, os estudos de Griffiths (2003a, 2013) indiciam que o sucesso dos alunos se fundamenta na motivação que trazem para a sala de aula, a qual pode não ser facilmente influenciada pela intervenção instrucional. De facto, pouco se sabe se a promoção da motivação está ao alcance das capacidades dos professores, e se os professores devem tentar motivar os aprendentes, quando, na verdade, estes têm pouca ou nenhuma motivação intrínseca. Portanto, é um aspeto merecedor de estudos aprofundados.

4.5.4. Estilo de aprendizagem

Outro fator crucial a ter em consideração na formação em LLS é o estilo de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Cohen (2011b), numa situação ideal, os aprendentes devem iniciar a sua trajetória de estudo com uma avaliação do estilo de aprendizagem e um inquérito de LLS, por forma a conhecer as relações entre os dois fatores. Caso a compatibilidade não seja boa, os aprendentes precisam de variar o seu repertório estratégico ou flexibilizar o estilo de aprendizagem para se coadunar com a escolha de LLS.

Esta opinião é partilhada por Ma e Oxford (2014), que defendem que os aprendentes precisam de saber primeiro identificar as LLS que são compatíveis com o seu estilo de aprendizagem. Se estas LLS forem úteis para os seus objetivos, serão essas mesmas as primeiras a serem escolhidas. No entanto, em muitas circunstâncias, os objetivos requerem

que os estudantes recorram a outras LLS que não sejam necessariamente compatíveis com o seu estilo natural, o que pode causar um certo desconforto inicial. Contudo, se estas LLS menos compatíveis forem vantajosas para o objetivo de aprendizagem, os aprendentes têm de flexibilizar o seu estilo de aprendizagem, a fim de viabilizar o emprego dessas mesmas LLS.

Neste caso, quando as novas LLS são abordadas na respetiva formação, O'Malley & Chamot (1990) advogam que os aprendentes necessitam de mais assistência e prática relativamente àquelas LLS que não estão estreitamente associadas ao seu estilo de aprendizagem natural, mas que são importantes para o cumprimento dos objetivos de determinadas tarefas.

No entender de Ehrman *et al.* (2003), na fase inicial, a formação em LLS deve incidir dentro do estilo de aprendizagem natural dos aprendentes, no sentido de evitar levar a cabo, em simultâneo, duas tarefas cognitivamente difíceis, i.e. a aquisição de novas LLS e a flexibilização do estilo de aprendizagem. Quando os alunos tiverem uma formação mais alicerçada, é oportuno promover o uso das LLS que vão além do estilo preferido. Por exemplo, Grenfell e Harris (1999) consideram que as ESC são mais apropriadas para os aprendentes que preferem métodos indutivos e em situações em que é frequente o contacto com os falantes nativos, enquanto as LLS mais dedutivas funcionam melhor para aqueles que favorecem uma abordagem mais analítica na aprendizagem.

Ma e Oxford (2014) aconselham uma outra abordagem. Os professores podem agrupar os alunos em pares, misturando estilos de aprendizagem diferentes. Desta forma, os aprendentes poderão imitar as LLS do seu par e integrá-las no seu estilo de aprendizagem. Além disso, os professores devem procurar abordar todos os estilos de aprendizagem e variar intencionalmente a sua metodologia pedagógica, obviando o recurso exclusivo àquele estilo que lhes é confortável, visto que este estilo de ensino interage e influencia o estilo de aprendizagem dos estudantes.

4.6. Integrar as LLS em manuais e materiais didáticos

A formação em LLS não passa meramente pela leção, mas também tem incidência na elaboração de materiais didáticos. Semelhante à formação em LLS dentro do espaço da sala de aula, a sua integração nos materiais didáticos também tem sido objeto de debate na comunidade académica, nomeadamente em torno das vantagens e desvantagens da abordagem implícita e da explícita, por um lado, da integração nos manuais de língua e da elaboração de manuais avulsos, por outro. Por uma questão de espaço, ocupar-nos-emos,

neste ponto, de problemáticas mais genéricas sobre a formação em LLS em materiais didáticos. Para uma análise aprofundada dos manuais e guias de formação em LLS disponíveis no mercado, *vide* o estudo de Hajer, Meestringa, Park e Oxford (1996) e o de Murphy (2008).

Na verdade, mesmo que não seja intencional, a formação em LLS implícita está presente em muitos manuais de língua. Kinoshita (2003) dá o exemplo de instruções como «Leia o texto. Consegue encontrar algumas ideias suas no texto?», «Feche o livro. Consegue lembrar o conselho?» ou «Pratique o diálogo com o seu par», que pretendem que os aprendentes identifiquem e adotem LLS metacognitiva, mnemónica e social, respetivamente.

Porém, as insuficiências da abordagem implícita são óbvias. Sobre este aspeto, Cohen (2011a) adverte que a formação em LLS pode não ser eficaz, se as LLS não forem explicadas, modeladas ou reforçadas pelo professor ou pelo próprio manual, pois os aprendentes não se apercebem, possivelmente, de que estão a empregar LLS. Os aprendentes mais experientes talvez possam reconhecer a utilidade das LLS e encontrar modos de as transferir para tarefas semelhantes, mas é muito provável que os principiantes não compreendam que estas LLS são aplicáveis a outras tarefas ou que se esqueçam simplesmente de as usar. Nestas circunstâncias, é importante que o docente explique as LLS de forma explícita e crie oportunidades para o seu fortalecimento, por forma a garantir que os alunos estejam sensibilizados para a finalidade do uso sistemático das LLS.

Além disso, no nosso entender, algumas LLS mais genéricas, por exemplo as metacognitivas, afetivas e sociais, sobretudo aquelas que não são específicas a tarefas linguísticas, podem ser mais difíceis de abordar neste tipo de manuais.

Os manuais com a formação em LLS explícita, por sua vez, apresentam uma espécie de bula para a sua administração, não só identificando o nome, as etapas de utilização, os objetivos e as situações aplicáveis, como também fornecendo exercícios práticos para o seu reforço e informações sobre a avaliação.

Como foi referido, a discussão em torno da formação em LLS no espaço da sala de aula leva-nos a inclinar para a abordagem explícita e integrada nas atividades pedagógicas. Portanto, parece lógico deduzir que esta metodologia também deve ser observada na formação em LLS através dos materiais didáticos. No entanto, como temos defendido, a formação em LLS deve ter em consideração os fatores situacionais e, especialmente, as variáveis individuais. Porém, a instrução explícita integrada nos manuais é inerentemente padronizada e invariável, subestimando, assim, a individualidade dos aprendentes. Por esta

razão, esta abordagem pode ser limitadora para a promoção do uso eficaz das LLS e da autonomia dos estudantes.

Neste sentido, consideramos que a formação em LLS integrada, quer implícita, quer explícita, nos manuais e materiais didáticos não substituem a lecionação, que é mais flexível e sensível aos múltiplos fatores influentes do comportamento estratégico. Deste modo, ao utilizar os manuais e materiais como suporte para a formação em LLS, os problemas acima referidos da abordagem implícita e da explícita podem ser ultrapassados com a intervenção do professor. Tal como alertam Hajer *et al.* (1996, p. 131), «we must be careful to distinguish what is in the print materials from what actually happens in class». Caso contrário, o uso inapropriado dos manuais pode mesmo resultar em instruções estratégicas desastrosas.

4.7. Novas tecnologias no ensino-aprendizagem do PLE

Por fim, uma referência breve ao papel das novas tecnologias no ensino-aprendizagem do PLE, que é indiscutivelmente cada vez mais proeminente. Sobre este aspeto, Pires (2014) apela, por exemplo, ao *e-learning* para dar respostas aos desafios enfrentados pelo ensino do PLE na China, por ser capaz de diversificar o *input* e os métodos de aprendizagem, reforçar a formação dos professores, promover o desenvolvimento curricular e académico das instituições e intensificar a colaboração internacional.

No entanto, o recurso às novas tecnologias na prática de ensino de LE pode não ser tão linear como parece. A fim de garantir o sucesso da inclusão das novas tecnologias na aprendizagem de LE, Hubbard (2004) enumera os cinco princípios seguintes:

1. Por forma a poderem orientar os estudantes, os professores precisam de ter uma experiência em primeira mão como aprendentes de LE, ou seja, colocar-se no papel dos aprendentes, como defende o supracitado estudo de Cohen (1990).
2. De maneira a que os aprendentes possam tomar decisões racionais sobre como usar o computador na aprendizagem, precisam de estar a par de resultados relevantes com respeito à investigação da área de aprendizagem de uma LE.
3. É importante que a formação tenha continuidade.
4. É necessário fazer um balanço final num ambiente colaborativo.
5. É preciso preparar os estudantes no sentido de explorar oportunidades adicionais de prática, não só através de matérias programadas nos *softwares* destinados à aprendizagem de LE, como também de conteúdo autêntico na comunicação mediada por computador e na Web.

Portanto, acreditamos que a importância das LLS, sobretudo as LLST, não pode ser subestimada nesta aprendizagem das LE assistida por computador. A título de exemplo, a “aventura” no ciberespaço para explorar mais oportunidades de prática exige que os aprendentes mobilizem ECG e EMC, no sentido de lidar com a profusão de informação (*vide* Capítulo I, secção 4).

A acrescentar, no nosso entender, é verdade que o papel das novas tecnologias é cada vez mais importante no ensino-aprendizagem de LE, mas também não é menos verdade que não deixa de ser auxiliar e nunca será nuclear. A intervenção do professor continua a ser insubstituível, podendo, no entanto, apoiar-se numa abordagem mais assistida pelas novas tecnologias.

Hubbard (2004, p. 65) prediz que, semelhante a todos os outros aspetos da aprendizagem de línguas assistida por computador, «the technology is changing at a rapid pace in sometimes unpredictable directions so that today’s research may tell us little about tomorrow’s learning environments». De facto, desde que o autor fez esta afirmação, até ao momento da redação do presente trabalho, já se passaram mais de 10 anos, sendo que surgiram tecnologias inovadoras que transfiguraram todas as dimensões da sociedade. Por exemplo, a miniaturização dos computadores, traduzida no aparecimento do *smartphone* e dispositivos vestíveis (*wearable devices*), conjuntamente com a computação ubíqua, libertaram múltiplas atividades de ambientes específicos, como laboratórios de língua, salas de computadores, para o espaço da sala de aula. As aplicações disponíveis nestes dispositivos, tais como os dicionários eletrónicos, *corpora online*, a tradução automática e a tradução assistida por computador, colocaram a aprendizagem das LE numa nova realidade, isto é, “na palma das mãos” ou “na ponta dos dedos”. Apesar de a tendência desta evolução ser imprevisível, a certeza é que irá continuar a transformar a intervenção do professor, enfraquecendo, aliás como já ocorreu, o seu papel de ensinante, e reforçando ou atribuindo-lhe outras responsabilidades: as de facilitador, assistente, guia, consultor, conselheiro, coordenador, diagnosticador e cocomunicador (R. L. Oxford, 1990).

Neste sentido, como referimos anteriormente, é necessário que os professores tenham uma consciência metacognitiva mais apurada (N. J. Anderson, 2008), por forma a continuar a preparar os estudantes para beneficiarem efetivamente do poder das novas tecnologias. Ora, este esforço passa também pelo fornecimento de assistência estratégica. Como foi referido, os aprendentes precisam de LLST para fazer face aos desafios específicos da era digital. No entanto, dado que se trata de uma inovação que se encontra em constante mutação, ainda pouco se sabe a seu respeito. Por esta razão, a nosso ver, a instrução sobre as LLST deve

realizar-se com uma maior flexibilidade. Além de prestar atenção aos fatores influentes da formação em LLS supra analisados, os professores precisam de ter uma atitude mais receptiva e permissiva em relação às LLST adotadas pelos estudantes, dado que, no fundo, são eles os falantes nativos da linguagem informática.

Em síntese, de acordo com Chapelle e Hegelheimer (2004), as oportunidades potencializadas aos professores de LE pelas novas tecnologias requerem uma compreensão cada vez mais abrangente dos princípios do processo de ensino-aprendizagem, bem como um conhecimento mais vasto das técnicas pedagógicas. As novas tecnologias não proporcionam respostas nem métodos pré-embalados para os ensinantes aplicarem em sala de aula, multiplicam, antes, as oportunidades e opções para a construção de tarefas de aprendizagem. Esta tendência dita que os professores tenham uma competência tecnológica sem precedentes, no sentido de poderem discernir o potencial e as limitações das novas tecnologias no ensino, e assumir a responsabilidade pela avaliação das suas eventuais opções e implicações.

Considerações Finais

Neste último capítulo, serão sintetizadas as conclusões retiradas nas diversas fases da nossa investigação. De seguida, serão avaliadas as limitações e propostas algumas perspectivas para futuras investigações.

1. Conclusões

Quanto ao enquadramento teórico, foi proposta, no Capítulo I, uma taxonomia eclética, que assenta num modelo tripartido composto por estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e estratégias de comunicação/uso. A categoria cognitiva abrange as EMM e ECG da categorização de Oxford (1990), enquanto a metacognitiva engloba as EMC, EAF e ESC, e as estratégias de comunicação/uso correspondem às ECP. Esta taxonomia possibilita manter uma maior comparabilidade em relação aos estudos congêneres e, ao mesmo tempo, mais coerência em termos dos fundamentos teóricos.

No que respeita à instrumentação, no Capítulo III, foram identificados alguns problemas na aplicação direta do SILL aos aprendentes chineses de PLE. Por isso, foi esboçado, com base no SILL, um inventário – o IEAPPLE, adaptado para o ensino-aprendizagem de PLE no contexto da China. Além de adaptações a nível linguístico e contextual, foram introduzidas seis estratégias tecnológicas e quatro LLS alternativas. Assim, o IEAPPLE é composto por 60 estratégias, sendo as primeiras 50 correspondentes aos itens do SILL, garantindo, deste modo, a comparabilidade com os outros estudos congêneres. O teste de alfa de Cronbach revelou uma consistência interna bastante satisfatória e, por conseguinte, uma boa fidedignidade do IEAPPLE.

No Capítulo IV, a análise e a leitura dos dados permitiram vislumbrar algumas características do perfil estratégico dos estudantes de PLE. Primeiro, quanto à frequência do uso, os nossos inquiridos pertencem ao nível médio. Além disso, os aprendentes chineses de PLE divergem dos de inglês língua estrangeira, em termos do comportamento estratégico, nomeadamente a preferência pelas ESC e ECP, em detrimento das EMM e EAF.

Em sede de análise inferencial, verificou-se que os estudantes de sexo diferente não apresentam comportamentos significativamente distintos em termos do uso das LLS. No entanto, o investimento, a experiência prévia e o ano do curso dos inquiridos estão significativa e positivamente correlacionados com o emprego das LLS. Quanto à variável instituição vinculada, foi constatada significância estatística em termos das diferenças na frequência do uso das LLS.

Por outro lado, foi analisado o padrão estratégico dos respondentes de níveis de proficiência diferentes. Os resultados demonstraram que os aprendentes do grupo avançado, em comparação com os do grupo elementar, dispõem de um repertório estratégico mais alargado e diversificado, e são mais ativos em termos do controlo do nervosismo, gerência dos riscos e tolerância da ambiguidade, recorrendo às LLS de uma forma mais flexível e sofisticada. Em contraste, os inquiridos do grupo elementar tendem a adotar LLS baseadas na memorização mecânica, autodisciplina e no evitar de riscos.

Mais, foi defendido que a aprendizagem de LE na era digital é assistida por LLST, que não constituem uma categoria nova e autónoma, mas sim pertencem às categorias convencionais das LLS.

No Capítulo V, dedicado à formação em LLS no ensino-aprendizagem de PLE, foram analisados diversos aspetos de nível teórico e pragmático. Com base nestas considerações, foi proposto um fluxograma para a realização da formação em LLS, e foram assinalados os diversos elementos merecedores de atenção por parte dos formadores. Foi defendido que a prática da formação em LLS, quer em forma de lecionação, quer em materiais didáticos, deve sempre observar o princípio de centragem no aprendente, no sentido de flexibilizar a formação, atendendo às suas características e necessidades individuais e situacionais.

2. Limitações e perspetivas para futuras investigações

A despeito das conclusões acima delineadas, o presente estudo não está isento de limitações, que se devem a condicionantes técnicas ou, de certo modo, à restrição da nossa capacidade científica.

Em primeiro lugar, é verdade que a metodologia e a respetiva instrumentação, de índole quantitativa, adotadas no nosso estudo, vão ao encontro do objetivo geral da investigação, i.e. identificar o perfil global dos aprendentes chineses de PLE no âmbito do comportamento estratégico. No entanto, a fim de maximizar o efeito catalisador das LLS no ensino-aprendizagem de PLE, sob o princípio de centragem no aprendente, a individualidade do comportamento estratégico não pode ser subestimada. Tal como revela a supracitada consideração de Oxford e Leaver (1996), não há uma solução de “tamanho único” no emprego das LLS, razão pela qual a assistência estratégica não pode estar dissociada da miríade dos fatores influentes. Por este motivo, um estudo quantitativo como o nosso deve ser complementado por análises mais individualizadas, por exemplo abordagem qualitativa, de modo a conseguir uma visão mais holística. Griffiths e Oxford (2014) prenunciam que no

século XXI, a investigação das LLS será marcada por uma tendência ao recurso do *think-aloud protocol* e da narrativa dos aprendentes. Além disso, a investigação baseada em narrativas dos professores também é apontada pelas autoras como rumo inovador para os estudos.

Por outro lado, a individualidade do comportamento estratégico também diz respeito à especificidade situacional. Como foi referido, algumas LLS, especialmente as estratégias diretas, são selecionadas e empregadas de forma consciente e propositada, atendendo às características da tarefa de que o aprendente está incumbido. Assim, o SILL e o nosso IEAPPLE, por ser inspirado pelo SILL, são incapazes de dar resposta quanto ao uso das LLS face a uma determinada tarefa linguística, dado que foram desenvolvidos para traçar o perfil geral e a predisposição estratégica dos aprendentes. Esta insuficiência pode não ser sensível no caso das estratégias indiretas, tais como as EMC, EAF e ESC, mas pode conduzir, no mínimo, à dificuldade na compreensão e resposta a determinados itens dos questionários, por exemplo, a afirmação sobre o recurso de dicionários durante a leitura.

Sobre esta questão, Oxford *et al.* (2004) entendem que as diferenças entre os resultados dos estudos sobre o uso geral de LLS, sem especificar as tarefas, e os daqueles que envolvem tarefas, sugerem que os questionários baseados em tarefas têm objetivos e utilidades mais concretas. Deste modo, Hsiao e Oxford (2002) propõem que os questionários gerais, como o SILL, devem ser complementados por análises baseadas em tarefas, com o intuito de proporcionar uma compreensão mais contextualizada, reforçando a fundamentação da formação em LLS orientada para as tarefas e do ensino-aprendizagem de LE.

Por isso, se nas futuras investigações o objeto de estudo é o perfil e a predisposição estratégica geral, os enunciados do questionário devem ser aperfeiçoados, evitando que sejam interpretados como LLS específicas, cujo emprego é condicionado pelas características das tarefas concretas. Os estudos sobre o comportamento estratégico orientado para as tarefas, por sua vez, devem recorrer a outros instrumentos especificamente desenvolvidos para o efeito.

A categorização das LLST e LLS alternativas e adicionais também é uma das limitações que deve ser assinalada. Como foi referido, as LLST não constituem uma categoria autónoma, mas sim integram-se nas categorias convencionais. No entanto, a sua categorização foi definida *a priori* e não foi realizada nenhuma análise fatorial *post hoc*, defendida por Griffiths (2008a, 2013). Portanto, apesar de a inclusão das LLST nas categorias propostas não conduzir ao enfraquecimento significativo dos respetivos valores de alfa de Cronbach, não se afasta a possibilidade de estas LLST se encaixarem melhor nas outras

categorias estratégicas. Este problema verifica-se também com as LLS alternativas e adicionais. Neste sentido, afigura-se pertinente um estudo específico.

Outra questão prende-se com a categoria de EMM, que deve ser enriquecida. Além das EMM relacionadas com os vocábulos, devem ser exploradas outras relacionadas com diferentes aspetos linguísticos. A interpretação dos dados leva-nos a acreditar que a relutância face a esta categoria estratégica se deve, possivelmente, ao facto de as EMM constantes do IEAPLE estarem associadas à memorização de vocábulos. Neste sentido, no intuito de diversificar o repertório estratégico, é importante identificar outras EMM, orientadas, por exemplo, para elementos fonológicos, estruturas sintáticas e fenómenos sociolinguísticos.

Numa perspetiva mais ampla, devem ser densificados estudos sobre as LLS na aprendizagem de PLE adotadas por estudantes de outras nacionalidades. Como revela a revisão da literatura efetuada no Capítulo II, em contraste com a riqueza na produção científica respeitante às LLS de inglês, são relativamente escassos os estudos na área de LLS de PLE, sobretudo aqueles com uma visão intercultural, como o de Bedell e Oxford (1996). Estudos comparativos deste género podem contribuir não só para uma melhor compreensão do papel da cultura no comportamento estratégico, como também, através de intercâmbio intercultural, para o enriquecimento e a diversificação do arsenal estratégico dos aprendentes de uma determinada cultura.

Além disso, deve continuar-se a envidar esforços para identificar os elementos intervenientes no comportamento estratégico dos aprendentes. Citando a metáfora cunhada por Cohen (2010), quando embarcam na aprendizagem de uma LE, os alunos não são “recipientes vazios” que serão preenchidos com palavras inteligentes dos professores, mas sim acarretam uma “bagagem pessoal” relevante, cujas componentes devem ser identificadas e analisadas para melhor compreender a razão por que alguns aprendentes são mais eficientes do que os outros. Nas palavras de Oxford e Lee (2008), estes aprendentes eficientes são aqueles que gerem com sucesso a “viagem” acidentada pelo “cenário” complexo que é a aprendizagem. Por forma a localizar estes aprendentes eficientes neste cenário, é imprescindível os investigadores considerarem uma vasta gama de variáveis que enformam a sua individualidade única, abrangendo, além dos fatores biológicos e situacionais, os comportamentais, que é o caso das LLS, metacognição e autonomia.

Dada a sua extrema complexidade, merece a atenção dos investigadores o intercâmbio interdisciplinar entre a LLS e as outras áreas do ensino e educação, por exemplo, as estratégias de aprendizagem da língua materna, o ensino da matemática e ciência, bem como a psicologia educacional (Griffiths & Oxford, 2014).

Recapitulando, dado que se trata de uma área pouco explorada no âmbito do ensino-aprendizagem de PLE na China, o nosso estudo traça apenas uma ideia muito genérica e, de certo modo, tosca, sobre as LLS dos aprendentes. Por esta razão, são realmente ilimitadas as possibilidades de investigação.

À laia de conclusão, alude-se à parénese de Huangbo Xiyun, guru de zen-budismo da Dinastia Tang. Huangbo expulsava os seguidores que lhe enchiam a sala e censurava-os por seguirem cega e dogmaticamente o budismo, alertando-os de que não havia «teachers skilled in Zen» em todo o império. Face a contestações dos monges peregrinos, o mentor acrescentou «Please note that I did not say there is no ZEN [...] I merely pointed out that there are no TEACHERS!» (Blofeld, 1958, p. 101).

Huangbo apologiza a ideia de que em todos os seres sencientes se encontra a natureza de Buda e, por isso, é fútil procurar o Buda que já reside neles. Neste sentido, rejeita alcançar a iluminação através de estudo de textos, considerando que:

There is only the One Mind and not a particle of anything else on which to lay hold, for this Mind is the Buddha. If you students of the Way do not awake to this Mind substance, you will overlay Mind with conceptual thought, you will seek the Buddha outside yourselves, and you will remain attached to forms, pious practices and so on, all of which are harmful and not at all the way to supreme knowledge. (Blofeld, 1958, p. 31)

Por esta razão, o caminho para a iluminação não se estuda e, logo, tampouco se ensina. Huangbo pronuncia, «[i]f you students of the Way wish to become Buddhas, you need study no doctrines whatever, but learn only how to avoid seeking for and attaching yourselves to anything» (Blofeld, 1958, p. 40), visto que:

“Studying the way” is just a figure of speech. It is a method of arousing people’s interest in the early stages of their development. In fact, the Way is not something which can be studied. Study leads to the retention of concepts and so the Way is entirely misunderstood. (Blofeld, 1958, pp. 54–55)

De acordo com o zen-budismo, *Bodhi* (iluminação, suprema sabedoria) é onnipresente, porém indizível, e logo, não deve haver professores que o ensinem. Neste sentido, como defende Huangbo, o caminho para a iluminação tem de ser percorrido pelo próprio discípulo e o papel do chamado professor ou mestre é apenas o de orientador e assistente. Em termos da metodologia pedagógica, a literatura de Huangbo marcou uma

transição do ensino doutrinal explícita para discursos não doutriniais, da instrução tradicional de ideias religiosas para uma tentativa audaz de evocar uma experiência transformativa (Wright, 2004).

Se compararmos a aprendizagem de uma LE à formação espiritual do zen-budismo, o nosso *Bodhi* deverá ser o sucesso da aprendizagem, e o caminho para o alcançar não deverá ser estudado, mas sim vir a ser encontrado. Neste sentido, o caminho é o percurso que os aprendentes devem trilhar para assumir a autonomia da sua própria aprendizagem, recorrendo às LLS, e o que o professor faz, neste processo, não deve ser praticar um ensino *ex cathedra*, mas sim ter uma intervenção de natureza orientadora e heurística. Por esta razão, retomando as palavras de Huangbo, não é que não exista o caminho, o que não deve existir é o “ensinante”.

Bibliografia

- ANDERSON, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- ANDERSON, N. J. (2005). L2 learning strategies. Em E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 757–772). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- ANDERSON, N. J. (2008). Metacognition and good language learners. Em C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 99–109). Cambridge: Cambridge University Press.
- BEDELL, D. A., & OXFORD, R. L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. Em R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 47–60). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- BENSON, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2.^a). Harlow: Longman.
- BENSON, P., & GAO, X. (2008). Individual variation and language learning strategies. Em S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 25–40). Bristol: Multilingual Matters.
- BIZARRO, R. (2004). Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3o ciclo de ensino básico): Alguns percursos de uma autonomia. Em Colóquio Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas (pp. 137–152). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- BLOFELD, J. (Trad.). (1958). *The Zen teaching of Huang Po on the transmission of mind: Being the teaching of Zen Master Huang Po as recorded by the scholar P'ei Hsiu of the T'ang Dynasty*. New York: Grove Press.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- CARVALHO, Â. C. F. (2013). *Estratégias de aprendizagem na produção escrita em português língua estrangeira: Estudo de caso* (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto.
- CASTELEIRO, J. M., MEIRA, A., & PASCOAL, J. (1988). *Nível limiar*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

- CHAMOT, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. Em A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 71–83). New York: Prentice Hall.
- CHAMOT, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14–26.
- CHAMOT, A. U. (2008). Strategy instruction and good language learners. Em C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 266–281). Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAMOT, A. U., BARNHARDT, S., EL-DINARY, P. B., & ROBBINS, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains: Longman.
- CHAMOT, A. U., & KUPPER, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13–22.
- CHAMOT, A. U., & O'MALLEY, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- CHAMOT, A. U., & RUBIN, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller's «A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications»: Two readers react. *TESOL Quarterly*, 28(4), 771–776.
- CHANG, S.-J. (1990). *A study of language learning behaviors of Chinese students at the University of Georgia and the relation of those behaviors to oral proficiency and other factors* (Tese de Doutorado). University of Georgia.
- CHAPELLE, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAPELLE, C. A. (2008). Computer assisted language learning. Em B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 585–595). Malden: Blackwell Pub.
- CHAPELLE, C. A. (2009). Computer-assisted teaching and testing. Em M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 628–644). Malden: Wiley-Blackwell.
- CHAPELLE, C. A., & HEGELHEIMER, V. (2004). The language teacher in the 21st century. Em S. Fotos & C. Browne (Eds.), *New perspectives on CALL for second language classrooms* (pp. 299–316). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- CHOI, W. H. (24 de Novembro de 2010). 充分發揮澳門語言文化優勢, 打造國家培養葡語人材基地 [*Potenciar as vantagens linguísticas e culturais de Macau, construindo uma base de formação nacional de profissionais de português*]. Comunicação apresentada em Macao Language Planning and Language Policy Academic Conference, Macau.
- CHOI, W. H. (2012). Desenvolver vantagens linguísticas e culturais e converter Macau num centro de ensino de português na China. Em *Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China* (pp. 43–50). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- COHEN, A. D. (1987). Studying learner strategies: How we get the information. Em A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 31–42). New York: Prentice Hall.
- COHEN, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. New York: Heinle & Heinle.
- COHEN, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- COHEN, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. Em A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 29–45). Oxford: Oxford University Press.
- COHEN, A. D. (2008). Prologue. Em C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 7–9). Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN, A. D. (2010). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. Em N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (2.^a, pp. 161–178). London: Hodder Education.
- COHEN, A. D. (2011a). *Strategies in learning and using a second language* (2.^a). London: Longman.
- COHEN, A. D. (2011b). Second language learner strategies. Em E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 681–698). New York: Routledge.
- COHEN, A. D. (2012). Strategies: The interface of styles, strategies, and motivation on tasks. Em S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Language learning psychology: Research, theory, and pedagogy* (pp. 136–150). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- COHEN, A. D., & MACARO, E. (Eds.). (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.

- COHEN, A. D., & WEAVER, S. J. (2006). *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro europeu comum das referências para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2.^a). New York: Routledge.
- DÖRNYEI, Z., & SKEHAN, P. (2003). Individual differences in second language learning. Em C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589–630). Malden: Blackwell.
- DREYER, C., & OXFORD, R. L. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. Em R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 61–74). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- EHRMAN, M. E., LEAVER, B. L., & OXFORD, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313–330.
- EHRMAN, M. E., & OXFORD, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67–89.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2004). Individual differences in second language learning. Em A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 525–550). Malden: Blackwell.
- ELLIS, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2.^a). Oxford: Oxford University Press.
- FÆRCH, C., & KASPER, G. (Eds.). (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- FANSELOW, J. F. (1987). Foreword. Em A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. ix–x). New York: Prentice Hall.

- FENG, S. (2000). *Strategy use in unequal encounters: Pragmatic communication strategies of Chinese ESL learners* (Tese de Doutoramento). University of Cincinnati.
- FIELD, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics*. London: Sage.
- GAN, Z. (2003). *Self-directed language learning among university EFL students in mainland China and Hong Kong: A study of attitudes, strategies and motivation* (Tese de Doutoramento). The Hong Kong Polytechnic University.
- GAN, Z. (2004). Attitudes and strategies as predictors of self-directed language learning in an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 389–411.
- GAO, X. (2007). *From the Chinese mainland to Hong Kong: Understanding shifts in mainland Chinese students' English learning strategy use* (Tese de Doutoramento). The University of Hong Kong.
- GARDNER, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- GARRETT, N. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *The Modern Language Journal*, 75(1), 74–101.
- GOH, C. C. M. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361–369.
- GOH, C. C. M., & FOONG, K. P. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency, and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39–53.
- GRAHAM, S. (1997). *Effective language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GREEN, J. M., & OXFORD, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261–297.
- GREGERSEN, T., & MACINTYRE, P. D. (2013). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- GRENFELL, M., & HARRIS, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.
- GRENFELL, M., & MACARO, E. (2007). Claims and critiques. Em A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 9–28). Oxford: Oxford University Press.
- GRICE, P. (1993). *Studies in the way of words* (3.^a). Cambridge: Harvard University Press.

- GRIFFITHS, C. (2003a). *Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation* (Tese de Doutorado). University of Auckland.
- GRIFFITHS, C. (2003b). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367–383.
- GRIFFITHS, C. (2008a). Strategies and good language learners. Em C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 83–98). Cambridge: Cambridge University Press.
- GRIFFITHS, C. (2008b). Teaching/learning method and good language learners. Em C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 255–265). Cambridge: Cambridge University Press.
- GRIFFITHS, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- GRIFFITHS, C., & OXFORD, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1–10.
- GROSSO, M. J., & GODINHO, A. P. C. (Eds.). (2014). Introdução. Em *O português na China: Ensino e investigação* (pp. 17–20). Lisboa: Lidel.
- GU, Y. (2003). Fine brush and freehand: The vocabulary-learning art of two successful Chinese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 37(1), 73–104.
- HAJER, M., MEESTRINGA, T., PARK, Y. Y., & OXFORD, R. L. (1996). How print materials provide strategy instruction. Em R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 119–140). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- HAMILTON, M. (2013). *Autonomy and foreign language learning in a virtual learning environment*. London: Bloomsbury Academic.
- HARRIS, V. (2003). Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context. *TESL-EJ*, 7(2), 1–19.
- HARRIS, V., GASPAR, A., JONES, B., INGVARSDÓTTIR, H., NEUBURG, R., PÁLOS, I., & SCHINDLER, I. (2001). *Helping learners learn: Exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- HARRIS, V., & GRENFELL, M. (2004). Language-learning strategies: A case for cross-curricular collaboration. *Language Awareness*, 13(2), 116–130.
- HAUCK, M., & HAMPEL, R. (2008a). Strategies for online learning environments. Em S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 283–302). Bristol: Multilingual Matters.

- HAUCK, M., & HAMPEL, R. (2008b). Strategies for online learning environments. Em S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 283–302). Bristol: Multilingual Matters.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J., & MINKOV, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3.^a). New York: McGraw-Hill.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- HOLEC, H. (1987). The learner as manager: Managing learning or managing to learn? Em A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 145–157). New York: Prentice Hall.
- HOLLIDAY, A. (2003). Social autonomy: Addressing the dangers of culturism in TESOL. Em D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 110–123). New York: Palgrave Macmillan.
- HOLT, K. (2005). *English proficiency of Chinese students and strategies of language learning* (Tese de Doutorado). University of Kansas.
- HONG, K. (2006). *Beliefs about language learning and language learning strategy use in an EFL context: A comparison study of monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students* (Tese de Doutorado). University of North Texas.
- HORWITZ, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. Em A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119–129). New York: Prentice Hall.
- HSIAO, T.-Y., & OXFORD, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368–383.
- HUBBARD, P. (2004). Learner training for effective use of CALL. Em S. Fotos & C. Browne (Eds.), *New perspectives on CALL for second language classrooms* (pp. 45–68). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- JONES, B. F., PALINCSAR, A. S., OGLE, D. S., & CARR, E. G. (1987). Strategic teaching: A cognitive focus. Em B. F. Jones, A. S. Palincsar, D. S. Ogle, & E. G. Carr (Eds.), *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas* (pp. 33–63). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- KINOSHITA, C. Y. (2003). Integrating language learning strategy instruction into ESL/EFL lessons. *The Internet TESL Journal*, IX(4).
- KLINE, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2.^a). London: Routledge.

- LAN, R. (2005). *Language learning strategies profiles of EFL elementary school students in Taiwan* (Tese de Doutoramento). University of Maryland.
- LAN, R., & OXFORD, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 339–379.
- LEE, K. R., & OXFORD, R. L. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10(1), 7–32.
- LEECH, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- LEVINE, A., REVES, T., & LEVER, B. L. (1996). Relationship between language learning strategies and Israeli versus Russian cultural-educational factors. Em R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 35–45). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- LI, C. (2012). Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX. Em *Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China* (pp. 35–42). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- LI, J. (1999). *Revision strategies in English-second-language academic writing* (Dissertação de Mestrado). Queen's University.
- LI, J., & QIN, X. (2006). Language learning styles and learning strategies of tertiary-level English learners in China. *RELC Journal*, 37(1), 67–90.
- LI, K. (2008). *A study on motivational regulation of Chinese EFL college students* (Tese de Doutoramento). Shanghai Jiao Tong University.
- LI, Y. (2010). *Study on the relativity of conscious learning and learning strategy utility* (Tese de Doutoramento). Shanghai International Studies University.
- LITTLE, D., & USHIODA, E. (1998). Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail. *ReCALL*, 10(1), 95.
- LITTLEWOOD, W. (1996). «Autonomy»: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427–435.
- LITTLEWOOD, W. (2004). Second language learning. Em A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 501–524). Malden: Blackwell.
- LIU, G. (2012a). *Estratégias de aprendizagem de português língua estrangeira por aprendentes falantes de língua materna chinesa*. Não publicado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- LIU, G. (2012b). *Estratégias de aprendizagem das línguas: Aprendentes chineses e portugueses*. Não publicado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- LIU, G. (2013). *Planeamento do ensino do português língua estrangeira na República Popular da China*. Não publicado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- LOCASTRO, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly*, 28(2), 409.
- LOW, L., & O'CONNELL, M. (Setembro de 2006). *Learner-centric design of digital mobile learning*. Comunicação apresentada em Learning on the Move, Brisbane.
- MA, R., & OXFORD, R. L. (2014). A diary study focusing on listening and speaking: The evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. *System*, 43, 101–113.
- MA, X. (2009). *Metacognitive strategy training for non-English majors' autonomous learning: A case study* (Tese de Doutoramento). Shanghai International Studies University.
- MACARO, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MACARO, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- MACARO, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320–337.
- MACARO, E., GRAHAM, S., & VANDERPLANK, R. (2007). A review of listening strategies: Focus on sources of knowledge and on success. Em A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 165–185). Oxford: Oxford University Press.
- MCDONOUGH, S. H. (1999). Learner strategies. *Language Teaching*, 32(1), 1–18.
- MEYER, W. S. (2015). *A study of adult language learning strategies used by full-time and part-time graduate English majors in China* (Tese de Doutoramento). University of Minnesota.
- MURAYAMA, I. (1995). The status of strategies in learning: A brief history of changes in researchers' views. *Language Learning*, 2(3), 7–12.
- MURPHY, L. (2008). Integrating strategy instruction into learning materials. Em S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 303–320). Bristol: Multilingual Matters.

- NAIMAN, N., FRÖHLICH, M., STERN, H. H., & TODESCO, A. (1996). *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matters. (Original publicado em 1978)
- NIÑO, A. (2009). Internet and language teaching/learning: Reflections on online emerging technologies and their impact on foreign-language instruction. Em R. Oxford & J. Oxford (Eds.), *Second language teaching and learning in the net generation* (pp. 23–30). Honolulu: University Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- NISBET, D. L., TINDALL, E. R., & ARROYO, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38(1), 100–107.
- NORTON, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman.
- NYIKOS, M. (2008). Gender and good language learners. Em C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 73–82). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. M., & CHAMOT, A. U. (Eds.). (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER-MANZANARES, G., KUPPER, L., & RUSSO, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21–46.
- OXFORD, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235–247.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- OXFORD, R. L. (1992). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 174.
- OXFORD, R. L. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 7(1), 25–45.
- OXFORD, R. L. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 108–26.
- OXFORD, R. L. (2008). Hero with a thousand faces: Learner autonomy, learning strategies and learning tactics in independent language learning. Em S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 41–63). Bristol: Multilingual Matters.

- OXFORD, R. L. (2011a). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Longman.
- OXFORD, R. L. (2011b). Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(2), 167–180.
- OXFORD, R. L. (2011c). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Longman.
- OXFORD, R. L., & BURRY-STOCK, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1–23.
- OXFORD, R. L., CHO, Y., LEUNG, S., & KIM, H.-J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 1–47.
- OXFORD, R. L., & GREEN, J. M. (1995). Comments on Virginia LoCastro's «Learning Strategies and Learning Environments»: Making sense of learning strategy assessment: Toward a higher standard of research accuracy. *TESOL Quarterly*, 29(1), 166.
- OXFORD, R. L., & LEAVER, B. L. (1996). A synthesis of strategy instruction for language learners. Em R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 227–246). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- OXFORD, R. L., & LEE, K. R. (2007). L2 grammar strategies: The second Cinderella and beyond. Em A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 117–139). Oxford: Oxford University Press.
- OXFORD, R. L., & LEE, K. R. (2008). The learners' landscape and journey: A summary. Em C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 306–317). Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L., & LIN, C.-Y. (2011). Autonomous learners in digital realms: Exploring strategies for effective digital language learning. Em B. Morrison (Ed.), *Independent language learning: Building on experience, seeking new perspectives* (pp. 156–171). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- OXFORD, R. L., & NYIKOS, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291–300.
- OXFORD, R. L., RUBIN, J., CHAMOT, A. U., SCHRAMM, K., LAVINE, R., GUNNING, P., & NEL, C. (2014). The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts. *System*, 43, 30–49.

- OXFORD, R., & OXFORD, J. (2009). Introduction. Em R. Oxford & J. Oxford (Eds.), *Second language teaching and learning in the net generation* (pp. 1–8). Honolulu: University Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- PEDRAZZINI, L., & NAVA, A. (2012). Individual differences in dictionary strategy use. Em M. Pawlak (Ed.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 319–334). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- PEIRCE, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31.
- PHILLIPS, V. (1990). *English as a second language learner strategies of adult Asian students using the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* (Tese de Doutorado). University of San Francisco.
- PING, A. M., BARANOVICH, D.-L., MANUELI, M. K., & SIRAJ, S. (2014). Promoting self-regulation in vocabulary learning among Chinese EFL learners: A needs analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 137–146.
- PIRES, L. T. A. (2014). *O e-learning como instrumento de expansão do ensino do português língua estrangeira na China* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta.
- PORTE, G. (1988). Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary. *ELT Journal*, 42(3), 167–172.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants: A new way to look at ourselves and our kids. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- QUIVY, R., & VAN CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) (4.^a). Lisboa: Gradiva.
- REES-MILLER, J. (1993). A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 679–689.
- ROSE, H. (2012). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1), 92–98.
- RUAN, Z. (2013). Metacognitive awareness of EFL student writers in a Chinese ELT context. *Language Awareness*, 23(1–2), 76–91.
- RUBIN, J. (1975). What the «good language learner» can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51.
- RUBIN, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2(2), 117–131.

- RUBIN, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. Em A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15–30). New York: Prentice Hall.
- RUBIN, J. (2008). Reflections. Em C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 10–15). Cambridge: Cambridge University Press.
- RUBIN, J., CHAMOT, A. U., HARRIS, V., & ANDERSON, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. Em A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 141–160). Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- SPOLSKY, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERN, H. H. (1987). Foreword. Em A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. xi–xii). New York: Prentice Hall.
- SUNDERLAND, J. (2000). New understandings of gender and language classroom research: Texts, teacher talk and student talk. *Language Teaching Research*, 4(2), 149–173.
- TAKEUCHI, O. (1993). Language learning strategies and their relationship to achievement in English as a foreign language. *Language Laboratory*, 30, 17–34.
- TAKEUCHI, O., GRIFFITHS, C., & COYLE, D. (2007). Applying strategies to contexts: The role of individual, situational, and group differences. Em A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 69–92). Oxford: Oxford University Press.
- TANG, M., & TIAN, J. (2014). Associations between Chinese EFL graduate students' beliefs and language learning strategies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 131–152.
- TARONE, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417–431.
- TEIXEIRA, A. P. G. de A. (2009). *A utilização das estratégias de aprendizagem na aula de português língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto.
- TOLLEFSON, J. W. (1989). The role of language planning in second language acquisition. Em C. Kennedy (Ed.), *Language planning and English language teaching* (pp. 23–34). New York: Prentice Hall.
- TOLLEFSON, J. W. (2002). Introduction: Critical issues in educational language policy. Em J. W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: Critical issues* (pp. 3–16). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- USHIODA, E. (2008). Motivation and good language learners. Em C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19–34). Cambridge: Cambridge University Press.
- USHIODA, E., & DÖRNYEI, Z. (2012). Motivation. Em S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 396–409). London: Routledge.
- VAN COMPERNOLLE, R. A., & WILLIAMS, L. (2009). (Re)situating the role(s) of new technologies in world-language teaching and learning. Em R. Oxford & J. Oxford (Eds.), *Second language teaching and learning in the net generation* (pp. 9–21). Honolulu: University Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- VANN, R. J., & ABRAHAM, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24(2), 177–198.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- WANG, D., LAI, H., & LESLIE, M. (2015). Chinese English learners' strategic competence. *Journal of Psycholinguistic Research*, 44(6), 1–14.
- WANG, J. (2014). A urgência da criação de uma licenciatura em português nas universidades chinesas no contexto de estudo das línguas estrangeiras pouco utilizadas. Em M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (Eds.), *O português na China: Ensino e investigação* (pp. 88–98). Lisboa: Lidel.
- WEN, Q., & JOHNSON, R. K. (1997). L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. *Applied linguistics*, 18(1), 27–48.
- WENDEN, A. L. (1987a). Conceptual background and utility. Em A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 3–13). New York: Prentice Hall.
- WENDEN, A. L. (1987b). Incorporating learner training in the classroom. Em A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 145–157). New York: Prentice Hall.
- WENDEN, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. New York: Prentice Hall.
- WENDEN, A. L., & RUBIN, J. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall.
- WHITE, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27(4), 443–457.

- WHITE, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: An overview. Em S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 3–24). Bristol: Multilingual Matters.
- WHITE, C., SCHRAMM, K., & CHAMOT, A. U. (2007). Research methods in strategy research: Re-examining the toolbox. Em A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 93–116). Oxford: Oxford University Press.
- WRIGHT, D. S. (2004). The Huang-Po literature. Em S. Heine & D. S. Wright (Eds.), *The Zen canon: Understanding the classic texts* (pp. 107–135). New York: Oxford University Press.
- WU, Y. (2012). *An exploratory study of English majors' learner agency in project-based Chinese EFL learning context* (Tese de Doutorado). Nankai University.
- XIONG, S. (2011). *A study on the relationship between language learning anxiety and learning strategy use of university students in the computer-based environment* (Tese de Doutorado). Shanghai International Studies University.
- YAO, H. (2008). *An interview study of native Chinese-speaking English as a foreign language university students experience of acquiring English pronunciation* (Tese de Doutorado). University of Kansas.
- YE, Z. (2014). Algumas considerações sobre a expansão do ensino da língua portuguesa na China. Em M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (Eds.), *O português na China: Ensino e investigação* (pp. 42–54). Lisboa: Lidel.
- YIN, C. (2008). *Language learning strategies in relation to attitudes, motivations, and learner beliefs: Investigating learner variables in the context of English as a foreign language in China* (Tese de Doutorado). University of Maryland.
- YU, X. (2014). The use of textual memorisation in foreign language learning: Hearing the Chinese learner and teacher voice. *TESOL Journal*, 5(4), 654–677.
- ZHANG, J. (2010). *Getting started with learners: A study of the relationship between personality traits, language learning strategies and language performance* (Tese de Doutorado). Shanghai International Studies University.
- ZHANG, L. J. (2003). Research into Chinese EFL learner strategies: Methods, findings and instructional issues. *RELC journal*, 34(3), 284–322.
- ZHANG, L. J. (2010). A dynamic metacognitive systems account of Chinese university students' knowledge about EFL reading. *TESOL Quarterly*, 44(2), 320–353.

- ZHENG, S. (2010). *O ensino da língua portuguesa na China: Caracterização da situação actual e propostas para o futuro* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- ZHU, Y. (2005). *Language learning strategy instruction with English majors: A study in the Chinese context* (Tese de Doutoramento). Shanghai International Studies University.

Lista de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. <i>Instituições com curso de português conferente de grau acadêmico</i> | 4 |
| Tabela 2. <i>Taxonomias mais conceituadas</i> | 41 |
| Tabela 3. <i>Taxonomia das LLS no presente trabalho</i> | 43 |
| Tabela 4. <i>Categorização das LLST</i> | 95 |
| Tabela 5. <i>Categorização das estratégias alternativas</i> | 95 |
| Tabela 6. <i>Instituições envolvidas no inquérito</i> | 97 |
| Tabela 7. <i>Alfa de Cronbach das categorias das LLS</i> | 100 |
| Tabela 8. <i>Número de estudantes matriculados por ano do curso</i> | 101 |
| Tabela 9. <i>Distribuição por instituição</i> | 102 |
| Tabela 10. <i>Distribuição por ano do curso</i> | 103 |
| Tabela 11. <i>Distribuição por sexo</i> | 103 |
| Tabela 12. <i>Distribuição por idade (anos)</i> | 103 |
| Tabela 13. <i>Distribuição por investimento</i> | 104 |
| Tabela 14. <i>Níveis do uso das LLS</i> | 105 |
| Tabela 15. <i>Uso global das LLS por instituição</i> | 105 |
| Tabela 16. <i>Uso global das LLS por ano do curso</i> | 106 |
| Tabela 17. <i>Uso das seis categorias das LLS</i> | 106 |
| Tabela 18. <i>Uso das categorias convencionais das LLS por instituição</i> | 107 |
| Tabela 19. <i>Uso das categorias convencionais das LLS por ano do curso</i> | 108 |
| Tabela 20. <i>10 LLS convencionais mais pontuadas</i> | 110 |
| Tabela 21. <i>10 LLS convencionais menos pontuadas</i> | 111 |
| Tabela 22. <i>Uso das outras LLS</i> | 115 |
| Tabela 23. <i>Resultados do teste Mann-Whitney relativamente ao uso das LLS em função do género</i> | 123 |
| Tabela 24. <i>Resultados do teste Mann-Whitney relativamente ao uso das LLS em função do género nos quatro anos de licenciatura</i> | 124 |
| Tabela 25. <i>Resultados do teste Spearman's rho relativamente ao uso das LLS em função do investimento</i> | 126 |
| Tabela 26. <i>Resultados do teste Spearman's rho relativamente ao uso das LLS em função da experiência prévia</i> | 127 |
| Tabela 27. <i>Resultados do teste Kruskal-Wallis relativamente ao uso das LLS em função das instituições</i> | 128 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 28. Resultados do teste Kruskal-Wallis relativamente ao uso das LLS em função das instituições nos quatro anos de licenciatura | 129 |
| Tabela 29. Resultados do teste Spearman's rho relativamente ao uso das LLS em função do ano do curso | 129 |
| Tabela 30. Resultados do teste Spearman's rho relativamente ao uso das LLS em função da idade | 130 |
| Tabela 31. Média da pontuação das LLS dos níveis elementar e avançado e do conjunto amostral | 131 |
| Tabela 32. Comparação dos modelos instrucionais mais conceituados | 158 |
| Tabela 33. Uso das LLS | 208 |
| Tabela 34. Uso das outras LLS por instituição..... | 209 |
| Tabela 35. Uso das outras LLS por ano do curso..... | 210 |
| Tabela 36. Resultados do teste Spearman's rho relativamente ao uso das LLS em função do investimento nos quatro anos de licenciatura | 211 |
| Tabela 37. Resultados do teste Spearman's rho relativamente ao uso das LLS em função da experiência prévia nos quatro anos de licenciatura | 212 |

Lista de Gráficos

| | |
|---|-----|
| <i>Gráfico 1.</i> Número de estudantes admitidos pelas instituições de 1960 a 2015..... | 5 |
| <i>Gráfico 2.</i> Papel do planeamento linguístico na aprendizagem de LE | 52 |
| <i>Gráfico 3.</i> Modelo da formação em LLS proposto por Oxford (2011) e Macaro (2001)..... | 160 |

Apêndice A

Inquérito por Questionário

O presente inventário destina-se aos aprendentes de português como língua estrangeira, no qual se encontram afirmações sobre a sua aprendizagem. Leia com atenção cada afirmação e escreva as respostas (1, 2, 3, 4, 5) que correspondem ao grau de verdade da afirmação, considerando que:

1. Nunca ou quase nunca verdadeira. (a afirmação é muito raramente verdadeira)
2. Normalmente não verdadeira. (a afirmação é verdadeira em menos da metade das ocasiões)
3. De certa forma verdadeira. (a afirmação é verdadeira em cerca de metade das ocasiões)
4. Normalmente verdadeira. (a afirmação é verdadeira em mais da metade das ocasiões)
5. Sempre ou quase sempre verdadeira. (a afirmação é verdadeira em quase a totalidade das ocasiões)

Nenhuma resposta é considerada correta ou errada. Por isso, responda em termos da fidelidade com que a afirmação o(a) descreve. Não responda como pensa que deveria responder ou como os outros o fazem.

Os dados são recolhidos de forma anónima e têm fins exclusivamente científicos, sendo que não afetarão de forma alguma a sua avaliação.

O questionário é composto por 60 itens. O tempo gasto é normalmente inferior a 30 minutos.

Dados pessoais:

Sexo:

Ano de nascimento:

Ano do curso:

Classificação da prova de inglês no exame nacional para o acesso ao ensino superior:

Fora das aulas, com que frequência mantém o contacto com a língua portuguesa?

- Nunca.
- Em véspera de exames.
- Quando tenho trabalho de casa.
- Não tenho horário fixo para isso.
- Tento fazê-lo todos os dias.

Inventário das Estratégias dos Aprendentes de Português Língua Estrangeira

1. Tento estabelecer relações entre o que já sei e as coisas novas que aprendo em português.
2. Construo frases com as palavras novas em português como forma de as memorizar.
3. Associo o som de uma nova palavra a uma imagem relacionada para me ajudar a memorizá-la.
4. Lembro-me de uma palavra nova, criando uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.
5. Agrupo palavras com pronúncia semelhante para as memorizar.
6. Uso *flash cards* para lembrar as palavras novas em português.
7. Associo palavras novas às diferentes sensações para as memorizar.
8. Costumo fazer revisão das matérias lecionadas.
9. Recordo as palavras novas em português lembrando-me da sua localização na página, no quadro, ou num cartaz na rua.
10. Digo ou escrevo várias vezes as palavras novas em português.
11. Tento falar como um falante nativo de português.
12. Pratico os sons em português.
13. Uso de formas diferentes as palavras em português que eu conheço.
14. Tomo a iniciativa de começar uma conversa em português.
15. Vejo programas em português na TV ou filmes falados em português ou ouço rádio em português.
16. Leio em português por prazer.
17. Faço apontamentos, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em português.

18. Primeiro, faço uma leitura rápida e depois volto a ler cuidadosamente.
19. Comparo as semelhanças e as diferenças entre o português e o chinês, ou entre o português e o inglês.
20. Tento encontrar padrões em português.
21. Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu conheço.
22. Presto atenção aos diferentes significados de determinada palavra em diferentes contextos.
23. Sintetizo as informações que ouço ou leio em português.
24. Para compreender palavras desconhecidas, tento adivinhar o seu significado.
25. Quando não consigo recordar uma palavra numa conversa, faço gestos para explicar.
26. Invento palavras novas quando não sei as corretas em português.
27. Leio em português sem consultar cada palavra nova no dicionário.
28. Tento adivinhar o que o orador vai dizer em seguida em português.
29. Se não me lembro de uma palavra em português, uso uma palavra ou expressão que seja próxima do seu significado.
30. Tento criar o máximo de oportunidades para usar o meu português.
31. Tento identificar os meus erros em português para me ajudar a melhorar.
32. Presto atenção quando alguém está a falar português.
33. Tento descobrir métodos para aprender melhor.
34. Planeio a minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar português.
35. Procuro pessoas com quem possa falar português.
36. Tento criar o máximo de oportunidades para ler em português.
37. Tenho objetivos claros para melhorar as minhas competências em português.
38. Reflito sobre o meu progresso na aprendizagem do português.
39. Procuro controlar-me quando me sinto inseguro ao usar o português.
40. Encorajo-me a falar português mesmo quando receio cometer erros.
41. Recompensar-me quando tenho um bom desempenho em português.
42. Observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou a estudar ou a usar o português.
43. Registo num diário o que vou sentindo relativamente à aprendizagem da língua.
44. Converso com outras pessoas sobre o que sinto quando estou a aprender português.
45. Se não compreendo algo em português, peço ao interlocutor para falar mais devagar ou para repetir.
46. Peço aos falantes nativos para me corrigir quando falo.
47. Pratico português com os outros colegas.

48. Peço ajuda a falantes de português.
49. Faço perguntas em português.
50. Tento aprender aspetos das culturas dos países lusófonos.
51. Ao procurar palavras novas, consulto não só dicionários de português-chinês, mas também os monolíngues.
52. Uso construções sintáticas simples em vez das complexas, para evitar erros.
53. Organizo as palavras novas em glossários temáticos.
54. Presto atenção ao ambiente (por exemplo a iluminação, a música de fundo e o conforto da cadeira), por forma a garantir as melhores condições psicológicas quando estudo.
55. Uso programas informáticos ou aplicações de *smartphone* ou *tablet* para memorizar palavras novas.
56. Fico atento aos novos produtos tecnológicos que me possam auxiliar na aprendizagem.
57. Uso dicionários eletrónicos.
58. Comunico com o meu parceiro tandem (falante nativo) através da Internet.
59. Adiro a grupos em redes sociais sobre a aprendizagem do português.
60. Seleciono o português como língua predefinida do sistema operativo dos meus produtos eletrónicos.

Apêndice B

Relatório do Inquérito sobre as Estratégias dos Aprendentes de Português

Língua Estrangeira (minuta)

No total, _____ estudantes da vossa instituição submeteram respostas ao questionário, das quais _____ são válidas.

1. Caracterização do conjunto amostral

1.1. Sexo

| | Número | Percentagem |
|-----------|--------|-------------|
| Feminino | | |
| Masculino | | |

1.2. Idade

| | Número | Percentagem |
|----------------|--------|-------------|
| 18 | | |
| 19 | | |
| 20 | | |
| 21 | | |
| 22 | | |
| Média: | | |
| Mediano: | | |
| Desvio Padrão: | | |

1.3. Ano do curso

| | Número | Percentagem |
|-------------------------|--------|-------------|
| 1.º Ano de licenciatura | | |
| 2.º Ano de licenciatura | | |
| 3.º Ano de licenciatura | | |
| 4.º Ano de licenciatura | | |
| 1.º Ano de mestrado | | |
| 2.º Ano de mestrado | | |

1.4. Classificação da prova de inglês no exame nacional para o acesso ao ensino superior

Média: _____; mediano: _____; desvio padrão: _____; mínimo: _____; máximo: _____; valores em falta: _____.

1.5. Frequência de contacto com o português fora das aulas

| | Número | Percentagem |
|-----------------------------------|--------|-------------|
| Nunca. | | |
| Em véspera de exames. | | |
| Quando tenho trabalho de casa. | | |
| Não tenho horário fixo para isso. | | |
| Tento fazê-lo todos os dias. | | |
| Média: | | |
| Desvio Padrão: | | |

2. Uso das LLS

2.1. A média global do uso das LLS é de _____, situando-se no nível baixo/médio/alto.
O valor de desvio padrão é de _____.

2.2. Uso das LLS por categorias:

| | Média | Desvio Padrão |
|------|-------|---------------|
| EMM | | |
| ECG | | |
| ECP | | |
| EMC | | |
| EAF | | |
| ESC | | |
| LLST | | |

3. Correlação entre o uso das LLS e as variáveis

3.1. Sexo

O teste de Mann-Whitney U revela que em termos do uso das LLS, as diferenças entre os aprendentes em função do sexo têm/não têm significância estatística ($p = \underline{\hspace{2cm}}$), sendo que os aprendentes do sexo masculino (Média = _____) recorrem mais/menos às LLS do que os do sexo feminino (Média = _____).

3.2. Investimento de tempo

O teste de Spearman's rho revela que em termos do uso das LLS, as diferenças entre os aprendentes em função do investimento têm/não têm significância estatística ($p = \underline{\hspace{2cm}}$).

- Se sim:
 - Existe correlação positiva/negativa entre o investimento e o uso das LLS, sendo que quanto mais tempo o aprendente investe no estudo, mais/menos frequente é o recurso às LLS.
- Se não: omissão.

3.3. Experiência prévia

O teste de Spearman's rho revela que em termos do uso das LLS, as diferenças entre os aprendentes em função da classificação da prova de inglês no exame nacional de admissão às universidades têm/não têm significância estatística ($p = \underline{\hspace{2cm}}$).

- Se sim:
 - Existe correlação positiva/negativa entre a classificação da prova de inglês e o uso das LLS, sendo que quanto melhor nota o aprendente obteve, mais/menos frequente é o recurso às LLS.
- Se não: omissão.

3.4. Ano do curso

O teste de Spearman's rho revela que em termos do uso das LLS, as diferenças entre os aprendentes em função do ano do curso têm/não têm significância estatística ($p = \underline{\hspace{2cm}}$).

- Se sim:
 - Existe correlação positiva/negativa entre o ano do curso e o uso das LLS, sendo que quanto mais experiente é o aprendente, mais/menos frequente é o recurso às LLS.
- Se não: omissão.

4. Implicações das LLS no ensino

Conforme estudos, a frequência do uso das LLS não está diretamente relacionada com o desempenho e não existe nenhuma lista de LLS que seja adequada para todos os aprendentes ou para todas as situações de aprendizagem. É importante que o aprendente

encontre LLS correspondentes às suas características e que as empregue em combinações estratégicas adequadas para diferentes tarefas.

Portanto, o professor deve introduzir na aula a formação estratégica, encorajando o intercâmbio em termos das LLS entre os aprendentes. Por exemplo, pode promover discussões sobre determinada tarefa, convidando os estudantes a partilhar as LLS empregadas para o seu cumprimento. Ao mesmo tempo, deve incentivar os alunos a experimentar LLS “novas”, por forma a enriquecer a sua combinação estratégica.

Apêndice C

Tabelas Adicionais

Tabela 33. *Uso das LLS*

| LLS | <i>M</i> | <i>DP</i> | | | |
|-----|----------|-----------|-----|------|------|
| E1 | 3.63 | 0.99 | E30 | 3.01 | 1.01 |
| E2 | 2.97 | 1.07 | E31 | 3.65 | 0.95 |
| E3 | 2.97 | 1.16 | E32 | 3.95 | 0.96 |
| E4 | 3.41 | 1.06 | E33 | 3.94 | 0.94 |
| E5 | 3.15 | 1.19 | E34 | 3.09 | 1.16 |
| E6 | 2.30 | 1.28 | E35 | 3.08 | 1.14 |
| E7 | 3.02 | 1.20 | E36 | 3.01 | 1.09 |
| E8 | 3.94 | 1.02 | E37 | 3.05 | 1.05 |
| E9 | 3.19 | 1.26 | E38 | 3.37 | 1.04 |
| E10 | 3.81 | 1.10 | E39 | 3.43 | 1.06 |
| E11 | 3.37 | 1.15 | E40 | 3.50 | 1.05 |
| E12 | 3.77 | 1.05 | E41 | 3.26 | 1.17 |
| E13 | 3.23 | 0.99 | E42 | 3.46 | 1.14 |
| E14 | 3.55 | 1.03 | E43 | 1.98 | 1.13 |
| E15 | 3.13 | 1.17 | E44 | 2.97 | 1.12 |
| E16 | 2.46 | 1.12 | E45 | 3.90 | 1.01 |
| E17 | 2.54 | 1.14 | E46 | 3.44 | 1.11 |
| E18 | 3.13 | 1.21 | E47 | 3.27 | 1.13 |
| E19 | 3.76 | 1.09 | E48 | 3.68 | 1.09 |
| E20 | 3.65 | 1.03 | E49 | 3.27 | 1.11 |
| E21 | 3.42 | 1.10 | E50 | 3.68 | 1.06 |
| E22 | 3.62 | 1.00 | E51 | 2.88 | 1.33 |
| E23 | 3.26 | 1.05 | E52 | 3.52 | 0.98 |
| E24 | 3.62 | 1.00 | E53 | 2.89 | 1.27 |
| E25 | 3.60 | 1.16 | E54 | 3.24 | 1.25 |
| E26 | 3.64 | 1.14 | E55 | 3.08 | 1.33 |
| E27 | 2.99 | 1.22 | E56 | 3.22 | 1.32 |
| E28 | 3.36 | 1.06 | E57 | 3.98 | 1.37 |
| E29 | 3.89 | 0.96 | E58 | 2.67 | 1.39 |
| | | | E59 | 3.37 | 1.30 |
| | | | E60 | 2.77 | 1.40 |

Tabela 34. *Uso das outras LLS por instituição*

| | E51 | E52 | E53 | E54 | E55 | E56 | E57 | E58 | E59 | E60 |
|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| BFSU | 3.08 (1.44) | 3.37 (0.99) | 2.67 (1.24) | 3.12 (1.28) | 3.08 (1.42) | 3.08 (1.57) | 4.12 (1.39) | 2.18 (1.27) | 3.18 (1.43) | 2.83 (1.51) |
| BISU | 2.98 (1.23) | 3.58 (0.91) | 3.16 (1.31) | 3.40 (1.29) | 3.35 (1.33) | 3.28 (1.26) | 4.30 (1.12) | 2.47 (1.28) | 3.47 (1.18) | 2.84 (1.43) |
| BJTU | 2.17 (1.15) | 3.17 (0.99) | 2.83 (1.25) | 2.72 (1.13) | 2.83 (1.15) | 3.33 (1.19) | 3.78 (1.17) | 1.89 (0.90) | 3.11 (1.23) | 2.44 (1.29) |
| BLCU | 3.10 (1.34) | 3.64 (1.03) | 3.15 (1.21) | 3.31 (1.36) | 3.38 (1.32) | 3.44 (1.30) | 4.28 (1.07) | 3.28 (1.44) | 3.44 (1.36) | 3.02 (1.40) |
| CUC | 3.12 (1.32) | 3.88 (1.01) | 3.03 (1.29) | 3.76 (1.16) | 3.32 (1.34) | 3.53 (1.29) | 3.97 (1.36) | 3.15 (1.44) | 3.47 (1.33) | 2.85 (1.40) |
| DLUFL | 2.38 (1.35) | 3.31 (1.08) | 2.40 (1.23) | 3.19 (1.30) | 2.88 (1.33) | 3.02 (1.44) | 3.00 (1.62) | 2.31 (1.40) | 3.08 (1.41) | 2.77 (1.55) |
| GDUFS | 3.17 (1.31) | 3.66 (0.83) | 2.73 (1.31) | 3.23 (1.29) | 2.75 (1.48) | 2.99 (1.44) | 3.86 (1.63) | 2.49 (1.50) | 3.38 (1.40) | 2.69 (1.42) |
| HQWY | 3.23 (1.33) | 3.70 (0.99) | 2.93 (1.34) | 3.13 (1.46) | 3.00 (1.41) | 2.90 (1.40) | 3.50 (1.59) | 2.80 (1.42) | 3.67 (1.06) | 3.13 (1.41) |
| HRBNU | 2.99 (1.29) | 3.25 (1.10) | 2.91 (1.15) | 3.00 (1.09) | 3.11 (1.13) | 3.08 (1.24) | 3.85 (1.25) | 2.91 (1.19) | 3.44 (1.08) | 2.93 (1.30) |
| PKU | 3.71 (1.11) | 3.86 (1.07) | 3.57 (1.62) | 3.71 (1.25) | 3.86 (1.07) | 3.29 (1.25) | 4.71 (0.76) | 2.86 (1.46) | 3.43 (1.51) | 2.29 (1.38) |
| SHISU | 3.05 (1.40) | 3.79 (0.75) | 2.98 (1.30) | 3.43 (1.38) | 3.45 (1.27) | 3.60 (1.23) | 4.19 (1.19) | 2.45 (1.33) | 3.26 (1.23) | 3.02 (1.54) |
| SISU | 2.49 (1.22) | 3.37 (0.92) | 2.65 (1.35) | 3.33 (1.23) | 3.02 (1.44) | 3.37 (1.44) | 3.75 (1.66) | 2.37 (1.41) | 3.37 (1.28) | 2.04 (1.13) |
| TJFSU | 3.02 (1.21) | 3.61 (0.86) | 3.02 (1.36) | 3.39 (1.16) | 3.15 (1.14) | 3.37 (1.28) | 4.06 (1.24) | 2.98 (1.29) | 3.29 (1.29) | 2.85 (1.50) |
| UIBE | 3.06 (1.26) | 3.52 (0.93) | 2.77 (1.31) | 3.48 (1.31) | 3.23 (1.48) | 3.35 (1.33) | 4.35 (1.23) | 2.42 (1.46) | 3.52 (1.36) | 3.00 (1.27) |
| XISU | 2.67 (1.37) | 3.68 (1.02) | 3.25 (1.21) | 3.30 (1.21) | 3.01 (1.40) | 3.27 (1.27) | 4.15 (1.33) | 2.88 (1.42) | 3.47 (1.38) | 2.67 (1.47) |
| ZISU | 2.55 (1.16) | 3.34 (0.94) | 2.41 (1.16) | 2.96 (1.10) | 2.70 (1.17) | 2.89 (1.11) | 4.27 (1.15) | 2.39 (1.28) | 3.38 (1.30) | 2.59 (1.14) |
| ZYUFL | 2.23 (1.24) | 3.38 (1.10) | 2.81 (1.20) | 2.88 (1.24) | 2.92 (1.41) | 3.19 (1.27) | 3.38 (1.30) | 2.19 (1.20) | 3.08 (1.32) | 2.54 (1.27) |

Nota. Desvio Padrão entre parênteses

Tabela 35. *Uso das outras LLS por ano do curso*

| | E51 | E52 | E53 | E54 | E55 | E56 | E57 | E58 | E59 | E60 |
|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1.º Ano de | 2.31 | 3.35 | 2.99 | 3.18 | 3.00 | 3.21 | 3.67 | 2.34 | 3.25 | 2.46 |
| Licenciatura | (1.23) | (1.03) | (1.30) | (1.29) | (1.34) | (1.32) | (1.46) | (1.31) | (1.32) | (1.35) |
| 2.º Ano de | 2.93 | 3.53 | 2.73 | 3.25 | 2.99 | 3.24 | 4.19 | 2.62 | 3.38 | 2.89 |
| Licenciatura | (1.22) | (0.93) | (1.21) | (1.17) | (1.32) | (1.33) | (1.21) | (1.30) | (1.25) | (1.37) |
| 3.º Ano de | 3.46 | 3.73 | 2.78 | 3.26 | 3.27 | 3.13 | 4.33 | 3.05 | 3.42 | 2.99 |
| Licenciatura | (1.25) | (0.86) | (1.29) | (1.30) | (1.35) | (1.38) | (1.25) | (1.46) | (1.35) | (1.44) |
| 4.º Ano de | 3.65 | 3.70 | 3.03 | 3.31 | 3.30 | 3.31 | 4.03 | 3.23 | 3.57 | 3.15 |
| Licenciatura | (1.08) | (1.03) | (1.28) | (1.21) | (1.25) | (1.27) | (1.36) | (1.41) | (1.23) | (1.39) |
| 1.º Ano de | 3.50 | 4.75 | 4.00 | 4.25 | 3.50 | 3.50 | 4.75 | 3.00 | 5.00 | 3.25 |
| Mestrado | (1.92) | (0.50) | (0.00) | (1.50) | (1.73) | (1.73) | (0.50) | (1.83) | (0.00) | (1.71) |
| 2.º Ano de | 5.00 | 4.00 | 2.75 | 3.75 | 2.50 | 3.75 | 3.25 | 2.75 | 3.75 | 3.75 |
| Mestrado | (0.00) | (0.82) | (1.50) | (0.96) | (1.29) | (0.96) | (1.71) | (0.96) | (0.96) | (0.96) |

Nota. Desvio Padrão entre parênteses

Tabela 36. Resultados do teste Spearman's rho relativamente ao uso das LLS em função do investimento nos quatro anos de licenciatura

| | | M60 | M50 | EMM | ECG | ECP | EMC | EAF | ESC |
|---------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| 1.º Ano | r_s | .289 | .296 | .264 | .279 | .124 | .320 | .241 | .210 |
| | p | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | .020* | .000*** | .000*** | .000*** |
| | BCa 95% CI | .186, .385 | .200, .383 | .168, .352 | .180, .378 | .020, .222 | .221, .408 | .121, .340 | .098, .312 |
| 2.º Ano | r_s | .360 | .357 | .279 | .314 | .246 | .394 | .239 | .271 |
| | p | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** |
| | BCa 95% CI | .239, .468 | .244, .463 | .148, .393 | .196, .428 | .118, .356 | .276, .502 | .114, .349 | .141, .389 |
| 3.º Ano | r_s | .463 | .464 | .285 | .413 | .219 | .472 | .356 | .314 |
| | p | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | .008** | .000*** | .000*** | .000*** |
| | BCa 95% CI | .326, .577 | .332, .577 | .126, .435 | .265, .529 | .066, .360 | .334, .581 | .204, .490 | .172, .457 |
| 4.º Ano | r_s | .481 | .520 | .369 | .482 | .283 | .503 | .368 | .467 |
| | p | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | .002** | .000*** | .000*** | .000*** |
| | BCa 95% CI | .327, .614 | .370, .644 | .209, .514 | .327, .620 | .119, .445 | .353, .644 | .210, .521 | .322, .598 |

Nota. *, $p < .05$, **, $p < .01$, ***, $p < .001$

Tabela 37. Resultados do teste Spearman's rho relativamente ao uso das LLS em função da experiência prévia nos quatro anos de licenciatura

| | | M60 | M50 | EMM | ECG | ECP | EMC | EAF | ESC |
|-----|------------|-------------|-------------|--------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| 1.º | r_s | .166 | .177 | .101 | .189 | .250 | .148 | .069 | .112 |
| Ano | p | .002** | .001** | .061 | .000*** | .000*** | .006** | .198 | .037* |
| | BCa 95% CI | .061, .263 | .071, .275 | -.005, .207 | .092, .275 | .137, .355 | .037, .249 | -.036, .178 | .008, .216 |
| 2.º | r_s | .182 | .190 | .174 | .180 | .194 | .218 | .069 | .137 |
| Ano | p | .005** | .003** | .007** | .006** | .003** | .001** | .293 | .034* |
| | BCa 95% CI | .065, .302 | .070, .309 | .062, .279 | .064, .300 | .073, .313 | .102, .338 | -.050, .188 | .027, .260 |
| 3.º | r_s | .021 | .033 | -.166 | .102 | .216 | .037 | -.116 | .077 |
| Ano | p | .802 | .691 | .046* | .219 | .009** | .660 | .163 | .353 |
| | BCa 95% CI | -.121, .150 | -.100, .158 | -.308, -.029 | -.044, .233 | .057, .359 | -.100, .175 | -.267, .027 | -.073, .221 |
| 4.º | r_s | .234 | .241 | .151 | .265 | .309 | .134 | .178 | .143 |
| Ano | p | .011* | .009** | .105 | .004** | .001** | .149 | .054 | .125 |
| | BCa 95% CI | .043, .408 | .054, .412 | -.056, .333 | .088, .436 | .111, .497 | -.039, .290 | .005, .328 | -.053, .308 |

Nota. *. $p < .05$, **. $p < .01$, ***. $p < .001$